

Tesi doctoral

# **English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària**



Per Núria Medina Casanovas

Dirigida per:

Dra. Lucrecia Keim Cubas

Programa de doctorat de Traducció, Llengües i Literatura

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Escola de Doctorat. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

2014



Tesi doctoral

# **English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària**

Per Núria Medina Casanovas

Dirigida per:

Dra. Lucrecia Keim Cubas

Programa de doctorat de Traducció, Llengües i Literatura

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Escola de Doctorat. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

2014







A en Josep M

A la Mariona, en Gil, en Miquel i en Pere





## AGRAÏMENTS

Primerament i sobretot, vull adreçar el meu agraïment a la Dra. Lucrecia Keim, directora de la tesi, que en tot moment m'ha donat suport i m'ha acompanyat en el camí, a vegades complicat, de la confecció d'aquest treball. El seu guiatge m'ha fet endinsar en el coneixement de la recerca qualitativa i a descobrir el món de la investigació ecològica. Agraeixo els seus coneixements, el rigor, l'interès, la paciència, i l'habilitat per encoratjar-me en els moments de defalliment per a poder aconseguir el repte proposat.

Agraeixo també a la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya la concessió d'un permís semestral per a finalitzar la tesi. Una menció especial, la dirigeixo a Francesc Codina, per haver-me animat i per haver impulsat el creixement acadèmic que em suposa la realització d'aquesta tesi. Agraeixo també a la Maica Bernal la bona predisposició per a l'elaboració dels meus horaris dedicats a la docència i per la confiança que en tot moment m'ha encomanat.

També vull agrair a la M Àngels Salvans, directora de l'Escola Sta Caterina de Vic, per la seva visió positiva que va facilitar la posada en marxa del projecte *English Rap*. Igualment expresso el meu agraïment a les mestres Ester Alcántara i Eva Galik d'anglès i de música respectivament, per haver-me permès d'entar en les seves aules i per la seva col·laboració en tot moment. Així mateix agraeixo la disponibilitat de la tutora de 6è i de tot el claustre de mestres de l'escola. I sobretot agraeixo d'una manera molt sincera la participació dels alumnes de l'escola, autèntics protagonistes d'aquesta investigació, que van

rebre el projecte amb molta il·lusió i van mostrar una predisposició total. Per a mi ha estat tota una experiència poder gaudir de la seva creativitat en la composició dels *rap*.

A més de les mestres implicades en el projecte, vull agrair d'una manera molt especial al mestre d'anglès i músic Gil Granero, que no va dubtar a ajudar-me i de seguida va posar mans a l'obra per compondre un model de música *rap* en anglès adequat al nivell de 6è de primària. La seva col·laboració desinteressada va servir de trampolí de llançament per a engrescar l'alumnat a participar.

Una altra persona a qui vull donar les gràcies és Llorenç Comajoan, director del grup de recerca GRELL, del qual formo part, que em va aconsellar de continuar la recerca en el camp de la música i de l'ensenyament d'una llengua estrangera.

Va ser a partir de la incursió en aquest camp que vaig conèixer el treball del professor Albert Casals al qual també vull agrair el seu acolliment a la Universitat Autònoma de Barcelona. Agraeixo la seva informació bibliogràfica, la seva idea de treballar el *rap*, i el seu assessorament en el camp de la música.

Així mateix vull donar les gràcies a tots els companys de la universitat que han estat d'una manera o altra una magnífica motivació. Primerament als col·legues Àngel Raluy i Anna Vallbona pel seu guiatge i els seus comentaris enriquidors, a la Marta Corominas, en Jon Telford, en Miquel Pujol, la Núria Camps i la Laura Vilardell pel seu suport, i a la resta de companys del departament de Filologia pel seu encoratjament. A les professores dels departaments de Pedagogia i de Psicologia que m'han animat sempre, l'Anna Gómez pels seus conceptes metodològics, la Pilar Prat i la Núria Padrós per la seva psicologia, a l'Esther

Fatsini i en Toni Tort pel seu assessorament sobre les lleis d'Educació, i sobretot en Toni Portell per haver fet possible el contacte amb l'escola on he desenvolupat la tesi.

Als serveis de la Biblioteca i Audiovisuals de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya també els vull donar les gràcies. Per començar vull agrair a la Montserrat Aguilar la seva perseverança per aconseguir tots els llibres i articles que he sol·licitat, i a en Ramon Benito per la seva paciència i tacte per ensenyar l'ús de bases de dades. Agraeixo a en Josep M Roma i en Miquel Rierola l'ajuda en el camp audiovisual.

Finalment, voldria expressar la meva més sincera gratitud a la meva família i amics que durant tants anys m'han donat suport i confiança. Per començar agraeixo als meus pares que em van educar en el llenguatge emocional, em van transmetre el gust per la música i van aportar els recursos que estaven al seu abast perquè aprenguéssim la llengua anglesa. A en Josep M que m'ha donat seguretat i estimació durant tots aquests anys, i ha procurat que no em faltés cap recurs logístic per treballar. Als nostres fills, Mariona, Gil, Miquel i Pere que han estat per a mi una excel·lent motivació a tirar endavant i no defallir. A l'àvia Conxita, gràcies a l'escalf humà de la qual he pogut dedicar més temps a la confecció de la tesi. Al meu germà Jaume per garantir la correcció lingüística d'aquest treball. A tots moltes gràcies.







## ÍNDEX

LLISTAT DE TAULES.....	v
LLISTAT DE FIGURES .....	vi
1. INTRODUCCIÓ .....	1
PRIMERA PART .....	11
2. L'ASSIGNATURA D'ANGLÈS A L'ESCOLA PRIMÀRIA CATALANA.....	13
2.1 Teories de l'aprenentatge de la llengua estrangera: apropament des de la metodologia.....	19
2.1.1 Aprendre una llengua estrangera a primària: característiques i estratègies.	22
2.1.2 Factors de l'aprenentatge.....	30
2.2 Mètodes didàctics per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera amb repercussió a les aules de primària a Catalunya .....	34
2.2.1 El Mètode Natural .....	37
2.2.2 Suggestopèdia .....	40
2.3 Teoria de les Intel·ligències Múltiples.....	42
3. L'ASSIGNATURA DE MÚSICA A L'ESCOLA PRIMÀRIA CATALANA.....	46
3.1. Els avantatges de la música i l'educació musical .....	46
3.2 La música en l'ensenyament primari .....	49
3.3 La cançó i la seva potencialitat pedagògica .....	52
3.3.1 Rap .....	56
4. LA MÚSICA I L'ENSENYAMENT D'UNA LLENGUA ESTRANGERA.....	59
4.1 Música i Llengua .....	59
4.2 L'ús de la cançó per a l'ensenyament de llengües estrangeres .....	63
4.3 La música <i>rap</i> i les seves potencialitats per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera .....	69
5. LA MOTIVACIÓ EN UN CONTEXT INTERDISCIPLINARI .....	71
5.1 Motivació i aprenentatge d'una llengua estrangera .....	71
5.1.1 Motivació i emoció .....	80
5.1.2 Motivació i interès.....	85
5.1.3 Motivació i creativitat .....	90

SEGONA PART.....	95
6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ .....	97
6.1 Marc general.....	97
6.1.1 Validesa i fiabilitat.....	102
6.2 Disseny de la investigació.....	103
6.2.1 Rol de la investigadora durant el procés de recollida de dades.....	106
6.2.2 Instruments de recollida de dades.....	107
6.2.2.1 Fitxa sondeig .....	108
6.2.2.2 Test nivell d'anglès .....	108
6.2.2.3 Poema test.....	109
6.2.2.4 Gravació de vídeo/gravació d'àudio .....	109
6.2.2.5 Transcripció.....	110
6.2.2.6 Dossiers .....	111
6.2.2.7 Qüestionaris.....	112
6.2.2.8 Entrevistes qualitatives .....	115
6.2.2.8.1 Entrevista a tres alumnes .....	115
6.2.2.8.2 Entrevista a les mestres i valoració final .....	116
6.2.2.9 Programacions.....	118
6.2.2.10 Fitxa d'observació .....	118
6.2.2.11 Quadre resum dels instruments de recollida de dades.....	119
6.3 Metodologia d'anàlisi.....	120
6.3.1 Anàlisi qualitativa.....	121
6.3.1.1 Fases de l'anàlisi de les transcripcions.....	121
6.3.1.2. Anàlisi de dades complementàries.....	133
6.3.2 Anàlisi quantitativa.....	134
6.4 Conclusió.....	136
7. PLANTEJAMENT I DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA A L'ESCOLA STA. CATERINA.....	137
7.1 El centre.....	137
7.2 Disseny i desenvolupament de les sessions.....	141
7.2.1 Dossier d'activitats per a les classes d'anglès.....	145
8. ANÀLISI DE DADES .....	149
8.1 Dades del context i dels alumnes.....	149
8.1.1 Fitxa sondeig .....	149
8.1.2 Test inicial de nivell d'anglès .....	156



8.2 Dades directament observables .....	158
8.2.1 Gravacions d'àudio i vídeo .....	158
8.2.1.1 Microanàlisi d'aula .....	159
8.2.1.1.1 Fragment 1 .....	162
8.2.1.1.2 Fragment 2 .....	172
8.2.1.1.3 Fragment 3 .....	185
8.2.1.1.4 Fragment 4 .....	191
8.2.1.2 Síntesi de la microanàlisi .....	197
8.3 Dades complementàries .....	201
8.3.1 Poema test .....	201
8.3.2 Dossiers de les alumnes .....	203
8.3.2.1 Conclusions .....	209
8.3.3 Qüestionaris de motivació .....	209
8.3.4 Entrevistes .....	220
8.3.4.1 Entrevista a tres alumnes .....	220
8.3.4.2 Entrevista inicial a les mestres .....	224
8.3.4.3 Entrevista final a les mestres .....	225
8.3.5 Programacions de les mestres .....	234
8.3.6 Fitxa d'observació .....	235
9. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS .....	240
9.1 Síntesi d'indicadors de categories .....	242
9.2 Conclusions categorials .....	246
9.3 Discussió general: Tres mons en una visió ecològica .....	248
10. REFLEXIONS FINALS I PROPOSTES DE FUTUR .....	269
BIBLIOGRAFIA .....	274
Annex 1. Fitxa sondeig .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 2. Test de nivell .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 3. Poema test .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 4. Transcripcions de vídeo .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 5. Transcripció d'àudio .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 6. Dossier mostra de la mestra d'anglès .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 7. Dossier de les alumnes .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 8. Qüestionari de motivació inicial .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 9. Qüestionari de motivació final .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>

Annex 10. Guió entrevista a alumnes .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 11. Guió entrevista a les mestres.....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 12. Avaluació del projecte .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 13. Acta de l'avaluació.....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 14. Programacions.....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 15. Fitxa d'observació .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>
Annex 16. Autorització de l'escola .....	<b>iError! Marcador no definido.</b>

## LLISTAT DE TAULES

Taula 4.1	Esquema per a elaborar unitats de programació o projectes interdisciplinaris.
Taula 6.1	Classificació de modalitats d'investigació qualitativa.
Taula 6.2	Instruments de recollida de dades.
Taula 6.3	Exemple d'anàlisi d'un episodi d'acció d'aula.
Taula 7.1	Línia educativa Escola Sta.Caterina de Siena.
Taula 7.2	Planificació de les sessions.
Taula 7.3	Planificació de les activitats.
Taula 8.1	Codi de categories.
Taula 8.2	Codi de la transcripció.
Taula 8.3	Fitxa d'observació 18 de febrer 2011.

## LLISTAT DE FIGURES

- Figura 1.1 Interdisciplinarietat.
- Figura 4.1 Distribució de la música en el cervell.
- Figura 4.2 Com es processa la música en el cervell.
- Figura 5.1 Components de la pràctica docent motivacional de l'L2 a l'aula.
- Figura 5.2 Condicionants contextuais de la motivació per aprendre.
- Figura 6.1 Adaptació dels Nivells d'anàlisi d'aula.
- Figura 6.2 Elements participants en la triangulació.
- Figura 8.1 Edat de l'alumnat.
- Figura 8.2 Sexe de l'alumnat.
- Figura 8.3 Lloc de naixement,1.
- Figura 8.4 Lloc de naixement,2.
- Figura 8.5 Llengua que parlen amb la mare.
- Figura 8.6 Llengua que parlen amb el pare.
- Figura 8.7 Llengua que parlen amb els germans.
- Figura 8.8 Algú de la família parla en anglès.
- Figura 8.9 Edat d'inici de l'anglès.
- Figura 8.10 Anglès extraescolar.
- Figura 8.11 Has viscut en un país de parla anglesa.
- Figura 8.12 Altres llengües estrangeres que has estudiat.
- Figura 8.13 Importància de parlar anglès com si fóssis anglès de veritat.
- Figura 8.14 Participació a la classe d'anglès.
- Figura 8.15 Respostes correctes del text.
- Figura 8.16 Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb la motivació.
- Figura 8.17 Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb la creativitat.
- Figura 8.18 Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb les emocions.
- Figura 8.19 Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb l'interès, 1.
- Figura 8.20 Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb l'interès, 2.
- Figura 8.21 Nombre d'intervencions dels alumnes.
- Figura 8.22 Comparativa poema inicial i final.
- Figura 8.23 1-L'anglès em sembla una llengua bonica.
- Figura 8.24 2-En general tinc facilitat per aprendre idiomes.
- Figura 8.25 3-La música em sembla una assignatura necessària.
- Figura 8.26 4-En general m'agrada cantar.
- Figura 8.27 5-A classe d'anglès poso molt d'interès en les activitats que ens fa fer el/la professor/ra.
- Figura 8.28 6-A classe de música poso molt d'interès en les activitats que ens fa fer el/la professor/ra.
- Figura 8.29 8-El tipus de música que fem a l'escola no m'agrada.
- Figura 8.30 9-En general l'anglès em va molt bé.

- Figura 8.31 11-Sovint escolto cançons amb lletra anglesa fora de la classe.  
Figura 8.32 13 a-M'agrada parlar en anglès.  
Figura 8.33 14 a-Em fa vergonya cantar.  
Figura 8.34 12-Aprendre el ritme de la música rap és divertit.  
Figura 8.35 13 b-Fer rimes en anglès és fàcil.  
Figura 8.36 14 b-Fer rimes en anglès ens ha fet aprendre més paraules.  
Figura 8.37 15-Si canto recordo més les paraules.  
Figura 8.38 16-He expressat els meus sentiments en anglès utilitzant la música rap.  
Figura 8.39 17-Trobar les paraules que s'ajustin al ritme és senzill.  
Figura 8.40 18-Quan escolto una cançó en anglès vull entendre el que diu.  
Figura 8.41 19-A casa canto la cançó que hem inventat a la classe de música i anglès.  
Figura 8.42 20-En aquestes classes de música i anglès m'he sentit relaxat.  
Figura 8.43 21-El treball en grup m'ha fet sentir segur/a.  
Figura 8.44 22-M'agradaria continuar fent música i anglès conjuntament.  
Figura 9.1 Seguretat.  
Figura 9.2 Emocions.  
Figura 9.3 Creativitat.  
Figura 9.4 Interès.



## **1. INTRODUCCIÓ**

*"...ni la sola llengua, ni les seves funcions, ni la munió de conceptes que s'expressen a través d'ella és tot el món del llenguatge; per tant, doncs, no pot ser capaç d'expressar ni de comunicar tota l'experiència individual i social de les persones ja no només sota el punt de vista vivencial: la llengua pot ser capaç de dir-ho gairebé tot però no sempre, ni de bon tros, és capaç de comunicar-ho tot. Per això el poble, en afaïonar el seu llenguatge idiomàtic, hi va incorporar amb altres menes de llenguatge, la Cançó..."*

(Maideu, 1992: 10)

El cant ens permet expressar la nostra experiència més enllà de les paraules. *T'ho diré tot cantant*, és una expressió popular que fem servir quan volem dir que no ens surten o no trobem les paraules adequades per dir una cosa (J. Medina, 2014: 177), o bé que no sabem expressar-ho prou bé. Aquesta frase, que he après dels meus pares, ha estat el meu *leitmotiv* ja que sempre he procurat utilitzar el cant com a mitjà d'expressió.

Des de la infantesa m'ha agradat cantar i he procurat manifestar sempre que he pogut les meves emocions i sentiments mitjançant el cant. Un dels meus referents pel que fa a l'aprenentatge musical és Joaquim Maideu, de qui vaig aprendre cançons infantils, populars i tradicionals i em va fer descobrir el gust per la música en el marc de les corals infantils primer i l'escola de música després.

En un altre context, aquesta vegada escolar, la mestra Montserrat Guix em va conduir vers l'aprenentatge de l'anglès d'una manera aleshores ben original, utilitzant cançons a l'aula. Recordo amb nostàlgia *Banks of the Ohio* o *Morning*

*has broken* cantades per Joan Baez, *El Condor pasa (If I could)* o *Bridge over troubled water* de Simon & Garfunkel, *Yesterday* dels Beatles o *If I had a hammer* de Pete Seeger entre altres que la mestra ens deixava escoltar per introduir d'una manera molt subtil les estructures gramaticals de la llengua anglesa.

La meva passió per la música i la llengua anglesa em van portar a utilitzar la música com a recurs didàctic per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera a primària i a secundària quan em vaig iniciar en la docència. Cantar cançons en una llengua estrangera és utilitzar aquesta llengua d'una manera quasi natural. Cantar proporciona confiança als alumnes i els permet de gaudir d'aquest grau de fluïdesa que encara no han adquirit per a poder parlar amb naturalitat.

Després, com a docent a la universitat, he procurat dotar de recursos didàctics per a l'ensenyament de l'anglès als estudiants de Mestre, així com explicar els avantatges de l'ús de la cançó per a l'aprenentatge de la llengua estrangera. D'aquesta manera he mantingut els tres camps de la música, la llengua anglesa i la didàctica units en el meu entorn.

Finalment, com no podia ser d'altra manera, en decidir iniciar-me en el món de la recerca, també vaig optar per relacionar didàctica, música i anglès. Primer en el camp de la traducció, vaig analitzar les traduccions de l'anglès al català recopilades en el repertori del Secretariat de Corals Infantils de Catalunya (SCIC). Ara, mitjançant aquesta tesi pretenc analitzar els canvis que es



produeixen en la motivació de l'alumnat, si portem a terme un treball interdisciplinari d'anglès i de música a Primària.

L'habilitat de combinar dues o més disciplines, interconnectar-les i ampliar d'aquesta manera els avantatges que cadascuna ofereix, es coneix en el món educatiu com a interdisciplinarietat. Un projecte interdisciplinari és un treball que parteix d'un context i que requereix l'aplicació de coneixements de diverses àrees. La seva metodologia facilita l'adquisició de competències bàsiques donat que prioritza la construcció del propi coneixement, incentiva processos d'investigació, potencia el treball cooperatiu i facilita la comunicació i el diàleg. La interdisciplinarietat és l'intent de superar les divisions de les diferents àrees per tenir un apropament global a una situació.



*Fig. 1.1* Interdisciplinarietat.

<http://globalizacioneducativa.wikispaces.com>

L'aprenentatge interdisciplinari permet a l'alumnat de gaudir dels aprenentatges de les dues o més disciplines que intervenen en el treball interdisciplinari per tal d'avançar en la comprensió d'un problema més enllà de l'àmbit d'una sola disciplina. Les tècniques interdisciplinàries permeten que l'alumnat vegi

diferents perspectives, treballi en grup i faci una síntesi de les diferents disciplines. Així mateix aquest tipus d'aprenentatge facilita que l'alumnat enriqueixi els aprenentatges cooperatius i el creixement personal.

Precisament en el Currículum d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2009), hi podem trobar diferents referències al treball interdisciplinari. L'ordenació curricular, de fet, dota els centres de l'autonomia suficient per implementar projectes interdisciplinaris propis. El currículum preveu que en cada cicle es porti a terme un treball interdisciplinari mitjançant la posada en marxa d'activitats que requereixin l'aplicació de coneixements de diverses àrees. A més, el currículum adverteix que cal que els equips directius col·laborin en l'organització d'un horari que afavoreixi el treball interdisciplinari.

D'altra banda, el treball conjunt entre dues disciplines ajuda a integrar coneixements d'una àrea amb les altres àrees. A més d'això, aquest tipus de treball promou l'aprenentatge holístic, ja que proporciona la capacitat d'entendre com les idees i la informació de les diferents disciplines es relacionen entre elles.

Si bé el treball interdisciplinari té l'avantatge que l'alumnat augmenta la comprensió de les dues disciplines i millora les habilitats comunicatives, també cal dir que el fet de portar a terme un treball interdisciplinari requereix un esforç de preparació extra per part dels mestres participants en el projecte, ja que aquest nou enfocament requereix una nova preparació pel que fa a la programació d'aula. No hem de deixar de banda el fet que, cadascun dels mestres de les diferents assignatures, ha d'acceptar la integració de les

competències del currículum pertanyents a les assignatures participants en el projecte. Aquest fet pot portar a prioritzar uns temes, en detriment d'altres parts del mateix currículum, per tal d'encabir les competències bàsiques de totes les disciplines que formen part del nou plantejament.

A Catalunya s'han portat a terme diversos projectes interdisciplinaris alguns dels quals podem veure a la pàgina web del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. A l'escola primària s'han realitzat projectes interdisciplinaris de matemàtiques, de ciències i d'activitats artístiques en general. Coneixem de primera mà el treball interdisciplinari de música i llengua catalana promogut per Albert Casals (Casals, 2009). En la nostra tesi ens fixarem en els avantatges que produeix el treball interdisciplinari d'anglès i de música a Primària.

La música ens ajuda a assolir altres aprenentatges (Miralpeix, 2012), sobretot amb la cançó que, pel fet d'incorporar-hi text, és un vehicle immillorable per al treball tant de la llengua materna com per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera. L'ús de la *glosa* com a recurs didàctic a l'escola (Casals, 2009), per tal d'incentivar els alumnes a escriure poesia en català per a ser cantada, és un exemple dels beneficis de l'ús de la cançó per a assolir diferents aprenentatges.

Combinar llengua i música encara aprofundeix més en processar informació, augmenta la comprensió lectora i reforça el procés d'aprenentatge (McParland, 2000). Estudis quasi-experimentals també han demostrat que els nens que participen en programes interdisciplinaris d'instrucció en música i en la seva llengua materna desenvolupen capacitats de consciència fonològica,

reconeixement de paraules i ortografia inventada amb més eficiència que els seus companys de classe que no han participat en aquests programes (Bolduc, 2008).

Alguns autors han investigat com la música i en concret les cançons ajuden els aprenents d'una segona llengua a adquirir vocabulari, estructures gramaticals i expressions i frases fetes, a millorar l'escriptura i la pronunciació, a incrementar la comprensió i a desenvolupar comprensió i expressió oral i escrita, així com a enriquir el coneixement cultural (A. Lowe, 1998; Ludke, 2009; S. L. Medina, 2002; Rodriguez Lopez, 2005; Salcedo, 2002; Vinzentius, 2007).

La majoria de les investigacions citades situen la seva recerca al nivell escolar de l'educació secundària o superior. Tanmateix, un dels autors mencionats anteriorment (Vinzentius, 2007) basa la seva recerca en els estudis de Primària. Concretament, la tesi de Vinzentius investiga la influència de l'ús del *rap* a l'aula d'anglès per afavorir l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera.

La nostra tesi se situa a l'etapa de Primària i pretén estudiar el treball conjunt de les assignatures de música i d'anglès per a compondre un ritme i una melodia de música rap amb una lletra en anglès creada pels propis alumnes. En aquest treball es vol investigar si aquest tipus de treball augmenta la motivació de l'alumnat a través de la seguretat que proporciona el treball conjunt de les dues assignatures.

Aquesta tesi s'inscriu dins del camp de la recerca educativa en didàctica i consta principalment de dos objectius:

- Plantejar, portar a terme i analitzar una proposta interdisciplinària de les assignatures d'anglès i de música en una aula de 6è de Primària.
- Estudiar quins canvis es produeixen en la motivació de l'alumnat si utilitzem el recurs de la creació de poemes en anglès amb música *rap*, en el marc d'una proposta interdisciplinària de les assignatures d'anglès i de música.

Les preguntes de recerca a les quals volem donar resposta són:

- 1.** Fer una intervenció didàctica on interactuen les assignatures d'anglès i de música a 6è de primària amb l'objectiu de crear una cançó de *rap* en anglès, ¿genera motivació en l'alumnat?
  - 1.1** El treball interdisciplinari d'anglès i de música ¿proporciona seguretat i autoconfiança als alumnes, i això els motiva?
  - 1.2** Els alumnes de 6è, ¿veuen la utilitat d'aprendre anglès per a expressar els seus sentiments a través de les composicions de rap, i això els motiva?
- 2.** ¿És possible que els alumnes de 6è de primària siguin capaços d'escriure poemes en anglès? (Entenem poema com a text que conté ritme i rima entre els diferents versos, i que expressa sentiments).
- 3.** Fer textos significatius per música rap, ¿despertarà l'interès per ampliar el vocabulari i les estructures gramaticals necessàries per a poder inventar una cançó? (Entenem cançó com a composició musical amb text versificat a una o més veus i amb possible acompanyament musical).

Per tal de buscar resposta a les preguntes plantejades, es porta a terme la recerca que es descriu en aquesta tesi doctoral. La tesi està estructurada en dos grans blocs:

- a) La primera part constitueix el marc teòric. En aquesta part es fa un recorregut per la literatura relacionada amb els temes que intervenen en el desenvolupament de la tesi, l'ensenyament de l'anglès, l'ensenyament de la música, la relació entre la música i la llengua, i la motivació.
- b) La segona part està centrada en la intervenció didàctica i la seva anàlisi. Per començar aquesta segona part, es dedica un capítol a la descripció de la metodologia emprada en la tesi, i a l'enumeració dels instruments utilitzats per la recollida de dades. Al capítol 7 s'explica la proposta i l'aplicació didàctica a l'aula de 6è de primària. Els capítols següents recullen les dades aportades pels diferents instruments de recollida de dades. Finalment es porta a terme la interpretació de les dades i es dona resposta a les preguntes formulades inicialment. Completa la segona part un capítol amb algunes reflexions finals i propostes de futur.

Per acabar, volem fer constar que l'escola on s'ha portat a terme el projecte ha donat permís per a portar a terme el treball interdisciplinari d'anglès i de música a l'aula de 6è de primària. El permís inclou la recollida de dades amb la gravació d'àudio i vídeo, on surten imatges dels alumnes de l'escola (Annex 16).

Pel que fa als noms dels alumnes que apareixen en el treball, estan justificats per diversos motius. En primer lloc, l'escola en va donar el consentiment, després perquè en figurar només el nom propi no es vulnera la intimitat de la persona, i finalment perquè els noms dels alumnes han quedat inclosos en la seva pròpia producció dels poemes *rap*.





## **PRIMERA PART**



## **2. L'ASSIGNATURA D'ANGLÈS A L'ESCOLA PRIMÀRIA CATALANA**

En aquesta primera part de la tesi dedicada al desenvolupament del marc teòric, situem en aquest capítol, l'assignatura d'anglès en el context educatiu de primària a Catalunya. Dedicarem una primera part introductòria, a conèixer l'estatus de l'assignatura d'anglès com a primera llengua estrangera en l'ensenyament obligatori. A nivell legislatiu ens fixarem en els canvis que s'han produït referents al moment d'inici de l'ensenyament de l'assignatura d'anglès a primària, així com en l'evolució de la formació dels docents de l'anglès com a llengua estrangera a les etapes de primària i secundària. També farem referència al currículum amb què es regeix aquest ensenyament primari i a l'informe redactat per la Comissió Europea referent a l'ensenyament de llengües a l'escola en l'àmbit europeu.

Durant la segona meitat del segle XX, la mobilitat de persones arreu d'Europa augmenta considerablement i aquest fet, conjuntament amb la creixent importància econòmica i cultural dels Estats Units, dona un extraordinari impuls a l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera al continent europeu. Al nostre país, però, fins al 1986, quan Espanya va entrar a formar part de la Comunitat Econòmica Europea (CEE), actualment Unió Europea (UE), el francès havia estat la llengua estrangera més estudiada a l'escola per raons culturals i de proximitat. Tot i que durant els anys 80 es va donar pas progressivament a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera curricular a l'ensenyament obligatori i post-obligatori, aquesta substitució no va ser fàcil ni exempta de dificultats: l'assignatura d'anglès s'impartia a l'escola des de 5è d'Ensenyament

General Bàsic (EGB), seguint l'espai deixat pel francès, però molts professors van haver de reciclar-se, ràpidament, per passar de fer classe de francès a fer classe d'anglès sense tenir una competència lingüística suficient per afrontar els reptes de la nova docència. Aquesta situació va comportar que a l'escola hi hagués clarament un ús d'un enfocament per a l'ensenyament de la llengua estrangera, més aviat gramatical que comunicatiu, degut al fet que una part important dels docents tenia més competència gramatical que no pas oral. El sistema educatiu d'aquest moment estava regit per la *Ley General de Educación* (1970), una llei del temps de Franco.

La situació de l'anglès a l'escola va canviar amb l'aprovació de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)* aprovada l'any 1990 amb un govern del PSOE, que va introduir l'ensenyament de l'anglès a 3r curs d'Ensenyament General Bàsic (EGB), és a dir, a partir de 8 anys. A més, aquesta llei va augmentar també les hores de docència d'una llengua estrangera de dues a tres hores a la setmana.

L'ensenyament de l'anglès va consolidar-se posteriorment amb la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* del 2005, moment en el qual l'anglès passa a ser assignatura obligatòria a partir de 1r de primària. La implantació de l'anglès en l'àmbit escolar ha anat avançant progressivament fins a començar a l'etapa d'educació infantil. Segons es pot comprovar en l'informe emès per la Comissió Europea: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (European Commission, 2012), a Europa els alumnes comencen a aprendre una llengua estrangera entre els 6 i 9 anys a Espanya, i més concretament en algunes

comunitats autònomes com Catalunya, els alumnes comencen l'aprenentatge de l'anglès als 3 anys, en el cicle educatiu d'infantil.

Paral·lelament podem veure quina ha estat la formació dels docents de llengua estrangera en la història recent. La carrera de Filologia Moderna (anglès, francès, alemany i italià) es comença a impartir al nostre país l'any 1955 (ordre de 22 d'agost de 1955, *BOE* 17 de setembre) quan Espanya entra a formar part de les Nacions Unides (González Davies, 2007), o sigui que els primers professors amb la formació adequada per a l'ensenyament de l'anglès a secundària són titulats el 1960, alguns dels quals exerceixen la docència a primària.

Pel que fa als estudis de magisteri han estat sotmesos a diverses transformacions. Si fins l'any 1993 els estudis van ser de caire generalista, amb algunes especialitats com ara filologia, ciències socials i matemàtiques, no és fins a partir d'aquesta data i amb l'aprovació de la LOGSE que es comença a impartir docència als mestres especialistes en Educació Especial, Educació Infantil, Educació Primària, Educació Física, Educació Musical i Llengua Estrangera. Així els primers mestres especialistes en Llengua Estrangera entraran a treballar a les escoles d'Educació Primària a partir de l'any 1996. Això ens porta a entendre que, abans d'aquesta data, els docents d'anglès a primària, o bé no tenien prou formació en didàctica de l'anglès en edats primerenques, o bé no tenien una formació específica d'anglès, amb les repercussions que aquesta situació comporta per l'ensenyament-aprenentatge de la llengua.

Més tard, algunes d'aquestes especialitats es van transformar en mencions a partir de l'entrada dels estudis superiors en el marc de Bologna. És en aquest moment, que els estudis de Magisteri passen a ser de quatre anys. La primera promoció de Mestres de Primària amb Menció Llengua Estrangera va sortir el juny de 2013. D'aquesta manera es proporciona al docent de llengua estrangera a primària la formació adequada en llengua anglesa i la seva didàctica específica per a l'etapa.

L'informe de la Comissió Europea se'n fa ressò i explica que el 89.6% dels mestres dels països inclosos en l'informe, són mestres qualificats per a l'ensenyament de la llengua estrangera i concreta amb un 97.2% de la preparació dels mestres de l'estat espanyol, la qual cosa indica que els mestres que imparteixen l'ensenyament de l'anglès a primària són majoritàriament, mestres especialistes en aquesta llengua.

L'ensenyament de l'assignatura d'anglès com a llengua estrangera, així com de totes les assignatures que es porten a terme a l'escola primària, segueixen les directrius que proposa el currículum dictat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. *Currículum educació primària, juny 2009* (Generalitat de Catalunya, 2009). El currículum presenta la dimensió comunicativa (que inclou parlar i conversar, escoltar i comprendre, llegir i comprendre i escriure, i els coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge), la dimensió literària i la dimensió plurilingüe i intercultural.

"per ensenyar adequadament llengües i la comunicació cal dissenyar situacions d'aprenentatge globals en què l'ús motivat i reflexiu de les estratègies lingüístiques i comunicatives porti a la solució dels problemes que s'hi plantegen" (Generalitat de Catalunya, 2009: 36)

"Es tracta d'ensenyar les llengües amb un enfocament comunicatiu..."(Generalitat de Catalunya, 2009:36)

En l'informe de la Comissió Europea, ja esmentat (European Commission, 2012), s'explica que es demana als mestres que es posi més èmfasi en les habilitats orals (*listening, speaking*), sobretot a les etapes inicials, tot i que al final de l'educació obligatòria, es demana, però, que les quatre habilitats (*listening, speaking, reading, writing*) siguin treballades en igual mesura.

La rapidesa amb la qual avancen els mitjans de comunicació i la tecnologia, així com la gran mobilitat d'estudiants i de treballadors, ens ha portat a un creixement exponencial de l'ús de l'anglès. L'anomenat *Global English* (Graddol, 2006), referit a l'ús de la llengua anglesa com a *lingua franca*, a més del nou estatus cultural, lingüístic, polític i econòmic que envolta l'anglès en el món postmodern ha promogut un gran interès i demanda social per a l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera a les escoles.

En els últims deu anys, a causa d'una banda tal com hem dit de les necessitats de parlar anglès per mor de la mobilitat i la globalització (Graddol, 2006), i d'altra banda a la demanda de millora dels resultats deficitaris en el nivell de llengua anglesa publicats en l'informe PISA,<sup>1</sup> s'ha implementat l'ensenyament d'assignatures en anglès (AICLE/CLIL) a Catalunya. L'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera (AICLE) o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) en anglès, s'ha anat introduint a l'escola primària catalana en diferents formats: algunes escoles imparteixen tota una assignatura en anglès,

---

<sup>1</sup> <http://www.oecd.org/pisa/>

altres només part d'una assignatura o només porten a terme un projecte utilitzant la llengua anglesa com a llengua d'instrucció (Navés, T. i Victori, M.,2010) .

L'introducció de l'AICLE ha permès dotar de més hores a l'aprenentatge de l'anglès, amb un global de 420 hores dedicades a aquest idioma en tota l'educació primària. De fet en el currículum de primària es pren en consideració el fet que cal incrementar les hores de contacte amb la llengua estrangera i en preveu el tractament integrat de continguts i llengua estrangera:

"D'acord amb el projecte lingüístic, els centres poden impartir continguts d'àrees no lingüístiques en una llengua estrangera". (Generalitat de Catalunya, 2009:9)

Un estudi recent d'Anna Vallbona (2014), assegura que l'enfocament AICLE millora la competència dels alumnes de primària, sempre i quan es produeixi una exposició a la llengua adequada i suficient. La tesi també remarca que s'han de proveir els alumnes d'unes bones condicions pel que fa als docents, procurant dotar l'alumnat de professors metodològicament preparats, amb bons mètodes pedagògics i pràctics, així com una formació i uns recursos adequats (Vallbona, 2014). La mateixa autora destaca en les seves conclusions la necessitat d'ensenyament de llengua (EFL) paral·lelament a la impartició d'assignatures AICLE.

Una altra manera d'enriquir l'aprenentatge de l'anglès és a través del treball interdisciplinari, ja que mitjançant l'associació de diferents assignatures del currículum s'aconsegueix un aprenentatge més efectiu de la llengua (Widdowson, 1978). Tant un tipus de treball com l'altre no pretenen un altre



objectiu que proporcionar un aprenentatge significatiu de la llengua, al mateix temps que dedicar-hi més temps i esforç.

## **2.1 Teories de l'aprenentatge de la llengua estrangera: apropament des de la metodologia**

Al llarg de la història, molts i variats han estat els mètodes i els enfocaments per a ensenyar llengua estrangera. L'evolució de la metodologia, cal veure-la estretament lligada als avanços en la lingüística, la psicologia i la pedagogia. Deixant de banda l'enfocament gramatical, que va ser prevalent fins els anys 70 del segle passat, ens fixarem en els orígens del mètode audio-lingual, la revolució cognitiva i les bases de l'enfocament comunicatiu.

El mètode audio-lingual va voler trencar amb la tradició gramatical i va proposar un tipus d'ensenyament-aprenentatge de la llengua estrangera influït pel conductisme, es a dir, basat en la teoria de Skinner (1957), segons la qual una llengua estrangera s'aprèn només per imitació. El paradigma al qual es subscriu el conductisme és l'Estructuralisme, corrent que es centra més en la forma que en els aspectes comunicatius del llenguatge (Silva, 2006). Els estudiants intenten repetir el que senten i a partir d'aquí estableixen uns hàbits en la nova llengua (Crystal, 2007). Segons el model conductista de Skinner, les característiques de la llengua materna (L1) exerceixen una influència en el procés d'aprenentatge de la segona llengua (L2): es transfereixen sons, estructures i usos d'una llengua a una altra (Skinner, 1957). Aquest enfocament, malgrat el seu pseudo-cientifisme, no aconseguia una comunicació

fluïda i real i a més els *drills* (exercicis repetitius) eren massa monòtons per a motivar l'aprenent de forma continuada.

A partir dels anys setanta del segle passat, va sorgir un enfocament alternatiu al conductisme, que veu l'aprenentatge d'una segona llengua com la construcció d'un sistema de coneixement al qual es pot recórrer per tal de parlar i entendre una segona llengua. Aquest nou enfocament, anomenat cognitivisme fou desenvolupat per Noam Chomsky, fundador del Generativisme, en contraposició al treball de Skinner. El cognitivisme sosté que a través de l'experimentació i la pràctica, els aprenents d'una llengua poden utilitzar els seus coneixements d'una manera ràpida i automàtica, gairebé sense adonar-se'n (Lightbrown i Spada, 2006).

Es creu que els aprenents d'una llengua "construeixen" representacions internes de la llengua apresada. Aquestes representacions internes es poden desenvolupar, per poder obtenir un sistema complet de la segona llengua. Tanmateix, Chomsky va desenvolupar el concepte de Gramàtica Universal, segons la qual cada llengua té les seves pròpies característiques en l'estructura superficial, però totes comparteixen una estructura profunda (Chomsky, 1979), i el coneixement d'aquesta part interna facilita l'aprenentatge d'altres codis lingüístics.

A partir de la dècada dels anys vuitanta, el principal objectiu de l'aprenentatge de llengües posa l'èmfasi en l'ús de les diferents destreses d'escoltar, llegir, parlar i escriure en la llengua estrangera tal com es fa en la llengua materna, ja que el que es vol és una comunicació real i efectiva en qualsevol context. Els

mètodes englobats en el paradigma de la Pragmàtica, és a dir, els enfocaments comunicatius, prenen el missatge com l'objectiu més important i per això la característica d'aquests mètodes és la d'utilitzar *input* comprensible pels estudiants. Tot i que la producció és molt important, no s'obliga als alumnes a parlar fins que se senten preparats per fer-ho. L'aprenentatge està estructurat en tasques de comunicació i la gramàtica està supeditada a les necessitats comunicatives. Els resultats semblen demostrar que aquests mètodes són més efectius que els anteriors (Silva, 2006).

Des de finals dels anys noranta del segle passat, autors com Segalowitz (2003) (dins de Lightbrown i Spada, 2006) i altres, han suggerit que els aprenents primer de tot han de 'parar atenció' als aspectes de la llengua que intenten entendre i produir. 'Parar atenció' vol dir fer servir recursos cognitius per tal de processar informació.

Una altra teoria és la que desenvolupen els anomenats *connexionistes* representats per Nick Ellis (2002). Segons aquesta teoria l'èmfasi recau en la freqüència amb què els aprenents es troben els trets específics de la llengua. Aquest autor suggereix que la llengua és en part apresada per connexions entre els diferents elements de la llengua, com per exemple connexions entre el subjecte i el verb (Ellis, 2002); així, aprenem la llengua utilitzant aquests "trossos" de llengua (*chunks*) que formen aquestes connexions, més que no pas amb paraules aïllades (Lightbrown i Spada, 2006).

Altres autors (Long, 1983) apunten al fet que s'aprèn una segona llengua mitjançant interaccions i la correcció que es produeix durant aquesta interacció.

Lantolf (Lantolf, 2000) també insisteix en el fet que s'aprèn una llengua quan hi ha interacció amb altres aprenents de la llengua. Merrill Swain va anar més enllà i proposava l'anomenat '*comprehensible output hypothesis*' (Swain, 1985), on observa que és quan produïm la llengua que trobem els límits de l'habilitat en l'ús, i que veiem la necessitat de trobar la manera d'expressar el significat i això és el que ens empeny a aprendre. Swain i Lapkin, influïts per la teoria cognitivista, han portat a terme estudis en què ressalten el fet que els aprenents d'una segona llengua co-construeixen el coneixement lingüístic quan s'impliquen en tasques de producció oral o escrita, ja que requereixen posar atenció a la forma i al significat (Lightbrown i Spada, 2006).

Per dir-ho d'una manera resumida, podem dir que s'ha passat de l'ensenyament de la llengua estrangera focalitzat sobre les formes gramaticals a l'aprenentatge de la llengua de manera significativa i comunicativa. L'enfocament tradicional donava més importància al docent, a l'ensenyament; i l'enfocament comunicatiu basa la seva importància en l'alumnat, és a dir, està més centrat en l'aprenentatge.

### **2.1.1 Aprendre una llengua estrangera a primària: característiques i estratègies**

Els estudis de primària a Catalunya van adreçats a nens i nenes de 6 a 12 anys. Aquest grup és el que en anglès s'anomena *Young Learners*, tot i que aquesta classificació inclou alumnes de fins a 14 anys (Nikolov i Djigunovic, 2011). Aquest grup d'aprenents tenen unes característiques cognitives, maduratives i de relació molt específiques que cal tenir en compte.

És important, de cara a la tasca que han de dur a terme, que els mestres que imparteixen l'assignatura d'anglès en aquesta etapa tinguin formació en dos àmbits: en el coneixement de les característiques dels nens en l'etapa de primària en general, i en el procés de l'aprenentatge de la llengua estrangera en particular (McKay, 2006). Els infants aprenen activament, mitjançant l'exploració i el joc, així com amb l'oportunitat de parlar de les coses amb altres persones, normalment amb adults (Pinter, 2006); per això cal que el mestre sigui un bon model de domini de la llengua que ha d'impartir.

Jean Piaget (1896-1980), va parlar d'aquest aprenentatge actiu i el va anomenar "constuctivisme". Aquest autor va suggerir que els infants aprenen a partir del coneixement del seu entorn i estableix quatre etapes del desenvolupament de l'infant (Piaget, 1965). La primera etapa, que va del naixement fins als 2 anys, és un moment en què la intel·ligència de l'infant es desenvolupa a través del moviment del seu cos, de la manipulació d'objectes i de l'activitat dels cinc sentits, és l'anomenada etapa del desenvolupament sensori-motor. La segueix una etapa que va dels 2 als 7 anys coneguda amb el nom d'etapa de l'aprenentatge de les operacions preoperatives, en la qual la intel·ligència del nen comença a incorporar símbols, a desenvolupar el llenguatge i a utilitzar la intuïció per a resoldre tasques diverses. Més endavant, entre els 7 i 11 anys, apareix la capacitat de raonar de mode lògic, és l'etapa que Piaget anomena etapa de les operacions concretes. Però el raonament de l'infant és molt senzill i necessita els objectes materials per a poder realitzar-se (aprèn a realitzar operacions matemàtiques per mitjà dels dits o ajuntant objectes). I finalment l'etapa de les operacions formals, que apareix durant

l'adolescència, és el moment en què es consolida cada vegada més la capacitat de pensar i de manejar el raonament abstracte. El pensament té la capacitat de prescindir de les coses materials per a raonar, pot comprendre hipòtesi i solucions que no es donen en el món físic.

Des de la perspectiva de l'ensenyament-aprenentatge d'una llengua, segons Pinter (2006) i Cameron (2001) els mestres han d'aprendre de la teoria de Piaget, que els infants són aprenents i pensadors actius, que construeixen el seu propi coneixement, i que busquen intencions i objectius en les accions i el llenguatge dels altres. Per aquest motiu, cal que els mestres escullin les activitats i els materials adequats a la seva resposta. Les activitats i unitats didàctiques que tenen èxit, són aquelles que estan pensades a la mida de la necessitat dels infants, més que no pas en els interessos del mestre o del llibre (Cameron, 2001).

En aquest sentit, els infants de 7 a 12 anys estan aprenent a llegir i a escriure en la seva pròpia llengua i alhora s'estan desenvolupant intel·lectualment. És un moment en el qual aprenen a distingir entre allò que és real i el que és imaginari. Són capaços de planificar i organitzar el seu treball a l'hora de portar a terme una activitat, i poden treballar i aprendre amb els altres i dels altres. Els nens i nenes de 7 a 12 anys comencen a prendre responsabilitats a l'hora de portar a terme activitats a la classe (Slattery i Willis, 2003).

Els infants que comencen a aprendre una llengua estrangera a l'escola, s'inicien amb la introducció de la llengua de manera oral com a font principal d'aprenentatge. La comprensió oral primer i l'expressió oral després inicien els

infants en l'aprenentatge de l'anglès a primària (Cameron, 2001). Els mestres proporcionen expressions i petites fórmules (*chunks*) que permeten que els alumnes les utilitzin per iniciar-se en la comunicació. La comprensió i expressió escrita s'introdueixen més tard. La comprensió escrita s'introdueix a nivell de paraules primer i després es van construint frases per arribar finalment al text. El mateix podem dir de l'expressió escrita, els alumnes paulatinament passen d'escriure paraules aïllades a construir frases i textos. No és fins la pubertat que l'ensenyament de la gramàtica pot tenir un sentit en l'ensenyament de llengües (Lenneberg, 1967). Els infants cometien els mateixos errors quan aprenen la gramàtica d'una llengua estrangera, sigui quina sigui la seva primera llengua. Aquest escull el superaran quan estiguin preparats per corregir les formes de la llengua que tenen per objectiu d'aprendre (Pinter, 2006).

Fins ara hem recollit les teories de Piaget, però també cal esmentar Vygotsky (1896-1934) pel que fa a l'adquisició del llenguatge. Vygotsky es diferencia de Piaget en la importància que dóna a la llengua i a la societat en el món de l'infant. El llenguatge proporciona una nova eina a l'infant, li obre noves oportunitats de fer coses i d'organitzar informació a través de l'ús de les paraules i els símbols (Cameron, 2001). L'entorn social, el context cultural, i sobretot la influència dels companys, els mestres i els pares implicats a interactuar amb els infants són les fonts principals d'aprenentatge i desenvolupament (Pinter, 2006). Potser el concepte més conegut, d'aquest autor és la 'Zona del Desenvolupament Pròxim' (Vygotsky, 1978). Aquest concepte descriu la diferència, o 'zona' entre el propi coneixement de l'infant i el coneixement potencial que aquest infant pot aconseguir amb l'ajuda d'un

company o un adult. Quan es produeix aquesta ajuda de manera sistemàtica, sorgeix el concepte de 'tècnica de bastida' (Bruner, 1985). La 'bastida' és una estratègia que assegura que l'infant pugui guanyar confiança i prendre control de la tasca o parts de la tasca tan bon punt estigui preparat. Al mateix temps, s'ofereix suport immediat sempre que l'infant ho necessiti. Per a Bruner (Bruner, 1985), la llengua és l'eina més important per al creixement cognitiu. Aquest autor ha investigat quin tipus de llenguatge utilitzen els adults per a adreçar-se als infants. La manera de parlar que ajuda a un infant a portar a terme una activitat, com si fos una versió verbal dels ajustaments que fan els pares a l'hora d'ensenyar als seus fills a portar a terme qualsevol tasca, això és utilitzar la 'tècnica de bastida'. Per exemple, els pares simplifiquen les tasques segmentant el procés en petits passos a seguir. De manera semblant s'ha transferit a la classe per observar com el mestre s'adreça als alumnes (Wood, 1998). Caldrà per tant que el mestre pensi quina serà la millor manera de proporcionar la bastida a la classe d'anglès, quin tipus de tècnica farà servir per tal d'obtenir uns bons resultats a l'hora de fer tasques de producció de llengua oral, i com ho farà per animar els alumnes a utilitzar la llengua de manera significativa entre ells mateixos (Pinter, 2006).

El mateix Wood va proposar la *rutina* com a idea útil per a l'ensenyament d'una llengua. La llengua és previsible quan s'utilitza una rutina, però permet un 'espai' d'actuació de l'infant. Les rutines permeten a l'infant d'utilitzar el llenguatge de manera significativa (Cameron, 2001). Podem observar que les rutines de la classe, activitats que es porten a terme cada dia, com escriure la data a la pissarra, parlar del temps que fa cada dia, passar llista dels alumnes



que són a la classe i els que no hi són, comentar si és l'aniversari d'algun infant, són situacions que proporcionen oportunitats per a utilitzar la llengua estrangera. Més específiques podrien ser les estratègies gestuals, com ara l'entonació, el gest i l'expressió corporal, que també ajuden a fer comprendre paraules o expressions que els infants desconeixen. Si entenen el missatge d'aquesta manera, començaran a entendre la llengua. Els infants de primària semblen tenir l'habilitat d'interpretar missatges mitjançant l'ús del gest, l'entonació, la demostració i les accions, molt desenvolupada (Halliwell, 2003).

Una altra habilitat que tenen els infants de primària és la capacitat per aprendre de manera indirecta. Els alumnes de primària no intenten aprendre frases, sinó que es concentren a intentar encertar. Un cop han encertat més d'una vegada, ja han confirmat allò que al principi només sabien a mitges. La suposició és una manera indirecta d'aprendre frases i estructures. Tant l'ensenyament directe i conscient, com l'aprenentatge indirecte subconscient ajuden a assimilar una llengua nova. Per això és interessant de portar a terme activitats *reals*, que interessin als infants i amb les quals vegin la necessitat d'utilitzar la llengua (Artigal, 2005) per aprendre-la.

Malgrat que l'ensenyament de la llengua ha de ser interessat per la vida real, hem de ser conscients que als infants els fascina la imaginació i la fantasia. A la classe de llengua cal poder jugar amb la imaginació i la fantasia, condicions que proporcionen un estímul per l'ús de la llengua real. L'ús de la creativitat a l'aula és una eina que ens pot ser útil ja que els alumnes veuran la llengua com un instrument per compartir idees (Halliwell, 2003).

El que cal aconseguir és que els alumnes es comuniquin en la llengua que estan aprenent. Només quan els infants tenen la capacitat de comunicar-se i utilitzen la llengua estrangera com a eina, podem començar a introduir conceptes relacionats amb el funcionament de la llengua (Hughes, 2004), encara que alguns autors creuen que fins i tot els alumnes de primària poden parlar d'alguns aspectes de la llengua, com per exemple d'accions (Cameron, 2001).

D'altra banda, alguns mestres es preocupen per crear un ambient efectiu per a l'aprenentatge de l'anglès, mitjançant la preparació d'activitats que produeixin motivació, que siguin interessants, divertides, i que alhora ajudin a aprendre la llengua. Widdowson, (1978) ja va escriure que una de les maneres més efectives d'ensenyar anglès com a llengua estrangera, era a través de l'associació de la llengua amb altres assignatures del currículum escolar impartides en L1. Aquests estudis sustenten un dels objectius d'aquesta tesi i que és investigar l'efecte sobre la motivació de l'alumnat de l'ensenyament-aprenentatge d'anglès i de música en una aula de 6è de primària en el marc d'un treball interdisciplinari.

Una de les altres riqueses que trobem a l'aula de primària és la diversitat. A l'aula hi conviuen alumnes amb diferents personalitats, aptituds, actituds, motivacions, estils d'aprenentatge, nivells cognitius, accés a l'aprenentatge de la llengua estrangera fora de la classe, fins i tot una primera llengua diferent a la del país (Nunan, 2011). Cada infant a l'escola és únic i el mestre ha de saber potenciar les característiques de cadascun d'ells. L'ensenyament de llengües tradicional no tenia en compte aquesta individualitat, i va ser Gardner qui amb

la seva *Teoria de les Intel·ligències Múltiples* va revolucionar aquesta uniformitat. Segons la *Teoria de les Intel·ligències Múltiples*, tots els éssers humans posseïm una barreja d'intel·ligències a través de la qual ens relacionem amb el món i busquem la nostra realització (H. Gardner, 1983).

Finalment, per tal de valorar fins a quin punt l'alumnat ha evolucionat en l'adquisició d'una llengua cal fer-ne una avaluació. El terme avaluació es refereix a les tècniques i procediments que serveixen per a recollir i analitzar l'aprenentatge de l'aprenent, per a determinar el que els aprenents saben o no saben fer. Qualsevol activitat de classe pot servir per fer una avaluació, sempre i quant fixem un criteri per jutjar la tasca, i establim algun mecanisme per informar l'alumne dels seus resultats.

Un cop revisades les estratègies que ajuden a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, ens cal parlar d'un dels elements clau per aconseguir l'èxit dels aprenents: el mestre. En paraules de Lundberg, l'èxit recau en les mans de la persona que porta a terme l'acte d'ensenyar, estableix els efectes de les normatives, les interpreta i passa centenars d'hores amb els seus estudiants (Lundberg, 2007). Nikolov i Djigunovic (2011) es refereixen a tres qualitats que els mestres de llengua estrangera de primària haurien de tenir. Per aquests autors els mestres haurien de tenir un bon nivell tant de la llengua dels alumnes (L1) com de la llengua que han d'ensenyar (L2); haurien de tenir una formació pel que fa a la metodologia de l'ensenyament i haurien d'entendre la naturalesa i els principis de l'ensenyament de llengües en general i de l'ensenyament de llengua estrangera en particular.

L'aprenentatge d'una llengua estrangera a primària s'hauria d'entendre sempre com una experiència gratificant, en un ambient relaxat i no pas com una cursa contra rellotge. Per tal de crear un ambient apropiat hem de saber què han d'aprendre els alumnes de primària, quins enfocaments ens cal fer servir per treballar amb ells, quin ambient és el més apropiat, quins materials crearan el repte lingüístic més rellevant i interactiu, i com avaluarem els resultats de l'aprenentatge. Els alumnes de primària són la base dels aprenents de llengua del futur i com més sòlids siguin els fonaments, més fort i més alt podrem alçar l'edifici.

### **2.1.2 Factors de l'aprenentatge**

En l'apartat anterior hem descrit algunes de les característiques i habilitats específiques dels nens a considerar a l'aula de llengua estrangera de primària. Passem ara a fer un breu repàs d'alguns factors que afecten i ajuden a l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Un primer factor pot ser **la personalitat**, amb estudis que assegurin que els alumnes que són més extravertits i no tenen cap vergonya per interactuar utilitzant una llengua estrangera, són els alumnes que assoliran una major competència lingüística. Aquests estudis contrasten amb altres investigacions (Wong Fillmore, 1979) on s'ha provat que en certes circumstàncies l'aprenent més observador i callat, pot tenir més èxit. A més de les característiques implícites amb la personalitat, podem trobar altres factors que tenen un impacte molt directe en l'aprenentatge de llengües, com l'actitud, la motivació i l'aptitud. (Lightbrown i Spada, 2006)

**L'actitud** cap a una llengua estrangera és important. Si un alumne creu que hi ha algun motiu pel qual rebutjar la cultura, la política, la religió o algun aspecte del país en el qual es parla la llengua que es vol aprendre, aquest desenvoluparà una actitud negativa que influenciarà negativament el seu aprenentatge. De manera semblant succeirà que l'alumnat estarà més perceptiu a aprendre tot allò relacionat amb la cultura i la llengua d'un país que admira (Crystal, 2007). Els pares també semblen exercir una influència important en l'aprenentatge de la llengua estrangera, i aquesta influència la poden demostrar de manera activa o passiva. De manera activa si animen als infants i els ajuden a l'hora de fer els deures, i de manera passiva amb els comentaris i reaccions envers fets o gent connectada amb la llengua estrangera (Djigunovic, 2009).

Un altre factor clau en l'aprenentatge de llengües estrangeres és **la motivació** (R. Gardner, 1985). Els alumnes necessiten veure que la llengua estrangera que volen aprendre, es pren seriosament per part d'aquells que ells respecten, com per exemple l'escola en general, els amics, els pares. És important utilitzar la llengua estrangera fora de l'àmbit de l'aula de forma comunicativa, per exemple, fer una representació pels pares, estar en contacte amb escoles d'altres països mitjançant correu electrònic, fer un programa de ràdio, o altres coses semblants on els alumnes puguin veure la utilitat de la llengua per a comunicar-se. Per la importància d'aquest factor en aquesta tesi es dedica el capítol 5 a desenvolupar específicament tot allò que fa referència a la motivació.

Un altre factor és **l'aptitud**. Un dels primers autors que va parlar de l'aptitud com a factor influent en l'aprenentatge de llengües estrangeres va ser Carroll, que va definir el concepte d'aptitud com l'habilitat d'aprendre ràpid (Carroll, 1991). Altres autors han parlat de l'aptitud en l'aprenentatge de llengües com un talent específic que mostra variacions considerables entre els aprenents (Dörnyei i Skehan, 2003). Els estudis confirmen que l'aptitud per l'aprenentatge d'una llengua està relacionada amb les habilitats cognitives generals de l'aprenent. L'aptitud, millora amb l'edat. Lightbrown i Spada (2006:54) confirmen que el fet que els mestres coneguin els punts forts i les mancances dels alumnes propicia la preparació d'activitats prou variades per tal de satisfer l'aptitud de cadascun dels aprenents.

No podem oblidar encara dos factors més: **el temps** d'exposició a la llengua i **l'edat** d'inici de l'aprenentatge d'una llengua. Actualment, hi ha evidències que demostren que quan més *input* reben els alumnes en una llengua estrangera, més important serà la competència en aquesta llengua (European Commission, 2012), per això cal assegurar que la llengua objectiu sigui utilitzada tant per part dels mestres, com per part dels alumnes durant les classes de la llengua que s'estudia. L'exposició a la llengua estrangera ha de ser regular i aquest és un problema que afecta l'ensenyament de la llengua estrangera a les escoles que normalment sofreixen la pressió del temps, els exàmens, les vacances i altres elements que contribueixen a la discontinuïtat. Malgrat tot es recomana que quan s'organitzin els horaris escolars es procuri que, sempre que sigui possible, s'ofereixin sessions de classe de llengua estrangera, "poc i sovint" (Crystal, 2007), és a dir, sessions de classe de tres quarts d'hora, però tres

cops per setmana. Estones massa llargues d'exposició a la llengua poden ser tant poc efectives, com l'exposició poc freqüent a la llengua, ja que porten a la fatiga i a l'assimilació superficial. Una de les possibilitats de l'augment de l'exposició a la llengua estrangera, que *l'Artículo 1.98 de la LOE* contempla, és la possibilitat d'incorporar experts amb domini de llengües estrangeres, nacionals o estrangers, com a professorat en programes bilingües o plurilingües. Així es dota d'assistents de llengua estrangera per fer docència en escoles públiques i concertades, incrementant d'aquesta manera el nombre d'hores dedicades a l'ensenyament de l'anglès.

Un altre dels factors que afecta l'aprenentatge d'una llengua estrangera és **l'edat**. Una de les raons que ha impulsat l'ensenyament d'una llengua estrangera en edats primerenques ha estat el fet que molts psicòlegs n'han explicat els avantatges amb la proposta de l'anomenat "període crític" per al desenvolupament del llenguatge (Lenneberg, 1967) segons la qual l'autor suggeria que la plasticitat del cervell que permetia l'aprenentatge de la llengua finalitzava en la pubertat. Molts estudis demostren que els avantatges de què gaudeixen els infants desapareixen al voltant dels 16 anys. Aquests avantatges giren sobretot en l'habilitat dels infants per connectar amb el sistema fonològic de la llengua que s'aprèn. Els infants són més sensibles als sons i al ritme de la llengua i a més gaudeixen copiant nous sons i nous patrons d'entonació (Pinter, 2006). Els psicolingüistes han buscat indicis del període crític tant en l'adquisició de la primera com de la segona llengua i han arribat a la conclusió que l'edat òptima per a l'adquisició d'una altra llengua és durant els primers deu anys de la vida, ja que és el moment de màxima 'plasticitat' o 'flexibilitat' del cervell. Es

diu que al voltant de la pubertat els dos hemisferis del cervell passen a ser més independents i la funció del llenguatge s'estableix a l'hemisferi esquerre. Un cop aquests canvis neurològics s'han portat a terme, l'adquisició d'una nova llengua esdevé més difícil (Nunan, 2011). De fet en els últims 15 anys s'ha dut a terme molta investigació en aquest camp (Cenoz, 2002; Muñoz, 2006; Nikolov & Djigunovic, 2011). Convé assenyalar que els mateixos autors conclouen que, no hi ha cap garantia, en contextos d'aprenentatge d'una llengua estrangera, que tots els infants arribin al mateix nivell de domini de la llengua, ja que hi ha molts factors que contribueixen a aquest assoliment final. El projecte BAF (*Barcelona Age Factor*) (Muñoz, 2006), va estudiar la importància de l'edat en l'inici de l'ensenyament de l'anglès, i va comparar les diferències en els resultats al final de la secundària. Aquest estudi suggereix que no hi ha benefici en començar l'ensenyament de l'anglès més aviat, si això no va acompanyat d'un augment substancial d'hores d'exposició significativa a la llengua. A més, afegeixen l'assoliment d'aquests nivells depèn de programa en programa i alhora depèn dels objectius i dels participants (Lightbrown i Spada, 2006).

## **2.2 Mètodes didàctics per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera amb repercussió a les aules de primària a Catalunya**

Tal com hem esmentat en el punt 2.1.1, quan en els anys 80 es va iniciar l'ensenyament de les llengües estrangeres al nostre país, es va prendre per model el mètode d'ensenyament de les llengües clàssiques, com el llatí i el grec: a base de gramàtica i de traduccions. Paral·lelament, en altres països, es



van desenvolupar teories, enfocaments i metodologies per a l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua (L2) i com a llengua estrangera (EFL). La majoria de les metodologies es van desenvolupar als Estats Units, i anaven adreçades, sobretot, a l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua a persones que, vingudes d'altres països, havien emigrat als Estats Units. Aquestes metodologies després s'han utilitzat per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera arreu del món. Cal tenir en compte les moltes semblances que comporten l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua o com a llengua estrangera, però també hem de contemplar les diferències que aquest ensenyament comporta. La diferència més important és el fet que en l'ensenyament d'una llengua estrangera el contacte amb la llengua objectiu és molt reduït i molt sovint es limita al simple contacte de les hores de classe.

Aquesta diversitat d'enfocaments i metodologies va tenir efectes positius sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, també a les aules del nostre país (González Davies, 2007). Primer, els llibres de text que s'utilitzaven a les escoles tenien la tendència a seguir les metodologies desenvolupades en el "Mètode situacional" *Situational Approach*, el "Mètode Audio-oral" *Audio-oral Approach*, o el "Mètode Audio-visual" *Audio-visual*, de caire estructuralista basades en el Conductisme. El treball que portaven a terme els alumnes consistia a fer exercicis a base de repetició (*drills*). Després seguint el paradigma del Generativisme s'introdueix l'"Enfocament nocional/funcional" *Notional-Functional Approach*, que pretén desenvolupar la competència comunicativa dels estudiants mitjançant l'ús d'unes nocions i funcions, com per

exemple, donar i demanar informació o fórmules de relació social, entre d'altres.

Amb el pas d'un paradigma a un altre varia la terminologia. De fet amb el pas cap al paradigma de la Pragmàtica es deixa de parlar de mètodes per passar a parlar d'enfocaments. És sota el paradigma de la Pragmàtica que es porta a terme **l'enfocament comunicatiu**. A més de la rellevància de la comunicació es comença a donar importància al component afectiu de l'aprenentatge de llengües entenent que els sentiments i les emocions afecten l'aprenentatge d'una llengua. Alguns autors parlen dels beneficis de treballar en un ambient relaxat, la necessitat del treball cooperatiu i en equip per tal d'aconseguir un aprenentatge més significatiu. Els mètodes emprats per aquests autors són els que s'han agrupat en els anomenats *Enfocaments Humanistes*, tals com 'La Resposta Física Total' *Total Physical Response (TPR)* (Asher, 2000); 'El Mètode Silenciós' *Silent Way* (Gattegno, 1978); l'anomenat 'Aprenentatge Social de la Llengua' *Community Language Learning (CLL)* a causa de l'aplicació de la teoria de "counselling learning" (Curran, 1976); 'El Mètode Natural' *The Natural Approach* desenvolupat per Krashen i Terrell (1983); i la 'Sugestopedia' *Suggestopedia* de Georgi Lozanov (1978).

Per a aquesta tesi hem decidit aprofundir sobretot en dues metodologies, 'El Mètode Natural', per la influència que el "filtre afectiu" té en relació amb la posada en pràctica del treball interdisciplinari; i la 'Sugestopedia' per la connexió d'aquest treball amb la música.

A més, s'exposaran els principis de la Teoria de les Intel·ligències Múltiples, per la importància que el desenvolupament de la intel·ligència lingüística i la intel·ligència musical aporten a aquesta recerca.

### **2.2.1 El Mètode Natural**

Un clar exemple d'enfocament comunicatiu, que utilitza la llengua com a mitjà de comunicació, és el que representa el Mètode Natural. El "Mètode Natural" o *The Natural Approach* afirma que es pot aprendre una llengua estrangera de la mateixa manera que s'adquireix la llengua materna (Krashen i Terrell, 1983). Aquest mètode dóna importància a la interacció alhora que dóna per suposat el fet de l'existència d'una capacitat lingüística innata en l'ésser humà. La gramàtica no és, per tant, l'eix central de l'ensenyament de la llengua, sinó que el que pretén és proporcionar material comprensible i amb continguts amb interès per als alumnes per tal de poder establir una comunicació que facilitarà la producció.

El "Mètode Natural" posa èmfasi en la comprensió de la llengua que es vol aprendre, per això quan s'utilitza per a l'ensenyament de l'anglès a primària s'ajuda de pòsters, o objectes de la classe. Per tal de minimitzar l'estrès es respecta el període de silenci (*Silent Period*), durant el qual s'entén que l'aprenent està rebent *input* comprensible, que li permetrà de respondre quan estigui preparat. Aquest mètode s'ajuda d'altres mètodes, com per exemple la "Resposta Física Total" (*Total Physical Response*), per a activar la resposta de l'alumnat mitjançant accions, o el "Mètode Directe" (*Direct Method*) utilitzant la

mímica o el gest per a obtenir respostes. Aquest tipus d'ensenyament proporciona input comprensible a l'alumnat.

Aquest mètode es fonamenta en la teoria d'aprenentatge de Krashen de la qual destaquem les cinc hipòtesis subjacents (Krashen, 1982):

- 1) La distinció entre adquisició i aprenentatge. L'autor anomena adquisició l'aprenentatge d'una segona llengua de manera semblant al procés natural i inconscient d'un nen quan comença a parlar la llengua materna. La segona manera de desenvolupar una segona llengua seria mitjançant l'aprenentatge: Krashen diu que aquest és el procés conscient en què s'aprèn la gramàtica de la llengua per a dominar-la, és a dir aprendre coses sobre la llengua.
- 2) La hipòtesi de "l'ordre natural". Krashen explica que una llengua s'aprèn amb un ordre, per exemple, primer les formes regulars i després les irregulars, tant si es tracta de noms, com de verbs. Malgrat que hi hagi semblances en l'ordre d'aprenentatge de la llengua materna i una segona llengua, també hi ha diferències, però sempre hi ha un ordre.
- 3) La tercera hipòtesi d'aquest autor és la "funció monitora" amb què s'explica que l'adquisició és la responsable de la pronunciació de les primeres paraules i de la fluïdesa, mentre que l'aprenentatge s'encarrega de corregir allò que hem adquirit, sempre i quan hi hagi temps suficient i es coneguin les regles que cal aplicar.
- 4) La quarta hipòtesi és la de "*input*", amb què l'autor explica que per avançar en una segona llengua cal incorporar informació d'una dificultat

una mica més elevada del coneixement que tingui l'estudiant d'aquella llengua en aquell moment (i+1). Escoltar i llegir són les habilitats que tenen un paper primordial en les programacions de llengua estrangera.

5) La cinquena i última hipòtesi és la del "filtre afectiu". En aquesta hipòtesi l'autor manifesta la importància dels factors afectius en el procés d'adquisició d'una llengua, i en destaca fonamentalment tres (Krashen, 1982):

- a) La motivació. Els alumnes amb molta motivació generalment aprenen una llengua estrangera amb més facilitat.
- b) L'autoconfiança. L'alumnat que té autoconfiança i bona imatge de si mateix actua millor en l'aprenentatge d'una llengua estrangera.
- c) Ansietat. L'ansietat baixa propicia l'adquisició d'una segona llengua, en canvi una ansietat alta porta a l'empitjorament o fins i tot a la paralització de l'aprenentatge. Aquells alumnes que tenen una actitud més propicia per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera no tan sols buscaran més maneres d'obtenir *input*, sinó que a més tindran un filtre més baix.

La hipòtesi del "filtre afectiu" implica que els mestres proposin uns objectius pedagògics que incloguin situacions i activitats que propiciïn una situació de baixa ansietat que faci l'aprenentatge comprensible. En aquest sentit, la música pot aconseguir disminuir l'ansietat i la tensió, alhora que induir a un estat relaxat i òptim per a l'aprenentatge d'una nova llengua (Silva, 2006). Una de les metodologies que posen el seu objectiu a aconseguir un "filtre afectiu" baix és la Suggestopèdia.

### **2.2.2 Suggestopèdia**

Dins dels enfocaments humanistes per a l'ensenyament de llengües estrangeres hi trobem la Suggestopèdia, desenvolupada pel psicoterapeuta Georgi Lozanov els anys 1970. El mot "sugestopedia" és fruit de la unió de les paraules "suggestió" i "pedagogia". La Suggestopèdia es descriu com un mètode holístic que dirigeix l'aprenentatge cap als dos hemisferis del cervell. Un dels objectius d'aquest mètode és aconseguir un aprenentatge sense tensions i normes inhibidores. Per al desenvolupament d'aquesta metodologia es requereix de música clàssica, barroca més concretament; una classe amb espais amples i llum atenuada; seients còmodes i tècniques dramàtiques per tal d'aconseguir que l'alumnat es relaxi (Lozanov, G. i Gateva, 1988).

Un cop aconseguit aquest ambient distès, la sessió comença primer de tot amb un canvi d'identitat (*role play*). Després es dona als alumnes un resum del que passarà en aquella sessió. Tot seguit el professor llegeix un diàleg amb música de fons. Els alumnes tenen el text i el poden anar seguint, aquesta part s'anomena "sessió activa". En una segona sessió, anomenada "lectura passiva" els alumnes escolten el mateix text a un ritme de lectura normal.

Al llarg de la classe la música actua de mitjà per aconseguir relaxació i harmonia, factors que contribueixen a incrementar l'aprenentatge. Estudis fets als Estats Units van concloure que el temps d'aprenentatge d'una llengua utilitzant aquest mètode es reduïa a un terç o més (Bancroft, 1982).

Tal com s'ha dit anteriorment l'ús de la música sembla contribuir a la disminució de l'ansietat. Un avantatge que s'atribueix a la utilització d'aquesta metodologia

és la convicció dels seus defensors que afavoreix la capacitat de memorització, millora l'assimilació i comprensió dels nous conceptes sense pors ni tensions, i s'aconsegueix d'aquesta manera un aprenentatge de més durada. Altres avantatges podrien ser un millor desenvolupament de la creativitat o una millor capacitat de relació entre el professor i l'alumnat.

Aquesta metodologia demana també portar a terme uns exercicis de respiració especials, per ajudar a incrementar l'alerta mental, així com a reduir la tensió. Algunes adaptacions de la Suggestopèdia inclouen també exercicis físics d'estiraments i relaxació.

Finalment, un altre punt important de la Suggestopèdia que té per objectiu baixar el filtre és el comportament del mestre. Cal que el mestre sigui estricte però no autoritari, que controli la classe, però que alhora animi la iniciativa de l'alumnat. L'entonació i el ritme són importants a l'hora de presentar els materials. Si es fa de manera adequada, s'aconseguirà que els alumnes retenguin i memoritzin de manera més fàcil.

L'aspecte més atractiu d'aquest mètode és l'ús de la música i el ritme en el procés d'aprenentatge. La música relaxa l'alumnat i permet la presentació de material lingüístic. Tenim coneixement que, basats en la Suggestopèdia, en l'actualitat hi ha un gran nombre d'escoles que comencen les sessions de classe amb un espai dedicat a la relaxació, sovint acompanyades de música, per propiciar una bona predisposició a l'aprenentatge tant a la classe d'anglès com en altres matèries.

### **2.3 Teoria de les Intel·ligències Múltiples**

A més dels enfocaments anteriorment esmentats caldria analitzar breument el paper de la *Teoria de les Intel·ligències Múltiples*. Tradicionalment, l'escola s'ha preocupat de considerar com a més important l'èxit aconseguit amb les assignatures de matemàtiques i llengua. A un nivell ja extraescolar, també s'han valorat les habilitats artístiques com la música, l'art o l'esport, però s'han deixat de banda les habilitats afectives de les persones. Sovint els mestres han ensenyat com si tots els alumnes fossin iguals, com si tots tinguessin les mateixes capacitats. La *Teoria de les Intel·ligències Múltiples* (Gardner, H. 1983) va suposar una petita revolució en l'educació, ja que es fonamentava en un model basat en l'aprenent. Gardner va desenvolupar la seva teoria de les intel·ligències múltiples com a contribució a la psicologia, seguint la creença per part seva que "la competència cognitiva humana està més ben descrita com a conjunt de capacitats, talents, o habilitats mentals anomenades intel·ligències". Per tal que una capacitat sigui anomenada intel·ligència cal que es compleixin les següents característiques:

- a. Ha de servir per solucionar problemes.
- b. Ha de ser una capacitat innata, que es pugui observar de forma genèrica.
- c. Ha de tenir el seu propi conjunt d'operacions cognitives representables neurològicament.
- d. Ha de ser un sistema de símbols que contingui un conjunt de significats culturals i que es pugui desenvolupar i potenciar en cada individu.



Segons l'autor de les Intel·ligències Múltiples (Gardner, H. 2006), hi ha nou tipus d'intel·ligències. La intel·ligència lògico-matemàtica, la musical, la cinètico-corporal, la lingüística, la visual-espacial, la naturalista, la intrapersonal, la interpersonal i l'espiritual i totes han de ser tingudes en compte a l'escola a l'hora de la programació de les unitats didàctiques.

Tot i que com apunta Mallol (2006:95) s'ha criticat a Gardner argumentant que hi ha determinades capacitats com ara el sentit comú, la creativitat o la capacitat metafòrica que no queden explicades amb les intel·ligències múltiples individuals, la teoria de les Intel·ligències Múltiples (IM) aplicada a la classe de llengües estrangeres ofereix un marc que ajuda els mestres a reconèixer l'aprenentatge holístic de l'alumnat i a ser conscients de la diversitat de l'aula (Arnold i Fonseca, 2004). Treballar amb (IM) a classe, permet que el mestre organitzi una gran varietat de contextos per oferir a l'alumnat diversos camins d'aprenentatge que ajudaran a crear condicions favorables per a la motivació.

Per la repercussió que té en aquesta tesi ens fixarem sobretot en la intel·ligència lingüística, i la intel·ligència musical, ja que els alumnes de primària que participen en el projecte interdisciplinari de música i anglès, han d'escriure poemes en anglès amb música *rap*, és a dir, han d'activar les intel·ligències lingüística i musical.

La intel·ligència lingüística permet posar atenció especial al vocabulari i a la gramàtica. Les persones amb aquesta intel·ligència tenen habilitat per utilitzar les paraules amb claredat. Els alumnes que destaquen en aquesta intel·ligència gaudeixen especialment quan a classe es fan activitats que inclouen històries,

debats, diàlegs, acudits o lectures. Aquests aprenents són especialment creatius a l'hora d'escriure textos. La ubicació neurològica d'aquesta capacitat es situa a l'hemisferi esquerre, tot i que s'ha observat que l'hemisferi dret també hi participa encara que en un grau molt inferior (Fonseca-Mora, 2007).

La intel·ligència musical és la capacitat de percebre, apreciar i produir ritmes i melodies. Consisteix a desxifrar un codi musical, o manifestar-se de manera natural amb la improvisació. Improvisar es pot definir com l'habilitat de crear o interpretar, de manera simultània, dins d'uns paràmetres harmònics o rítmics. Es poden crear melodies, ritmes i compondre la lletra mentre es canta (Reyes, 2011). Des del punt de vista neurològic, aquesta intel·ligència es localitza en l'hemisferi dret. L'objectiu fonamental que es vol aconseguir és capacitar l'alumnat per situacions comunicatives. Cal que l'alumne sàpiga reconèixer els sons en una llengua estrangera i combinar els diferents elements lingüístics a nivell discursiu. Treballar, per exemple, amb cançons o textos sonoritzats musicalment ajuda a millorar la pronunciació. Els efectes musicals permeten la concentració i la connexió entre el propi jo, l'estimulació de la creativitat, l'aïllament sonor i la creació d'un ambient de classe relaxat però productiu a l'hora (Fonseca-Mora, 2007).

L'objectiu de l'aplicació de la Teoria de les Intel·ligències Múltiples a l'aula és la possibilitat d'oferir una forma alternativa d'aprenentatge que ajudi als alumnes a conèixer i explotar les seves capacitats. En el treball interdisciplinari d'anglès i de música els alumnes treballen bàsicament les intel·ligències lingüística i musical d'una manera explícita, però no podem deixar de banda la importància

de les intel·ligències interpersonal i intrapersonal que són fonamentals per al treball de grup i individual, i encara que en menor grau el desenvolupament de la intel·ligència cinètica-corporal. Els diferents estils d'aprenentatge ajudaran a assolir la motivació per aconseguir el repte proposat en el projecte que es planteja en aquest treball.

### **3. L'ASSIGNATURA DE MÚSICA A L'ESCOLA PRIMÀRIA CATALANA**

#### **3.1. Els avantatges de la música i l'educació musical**

La música forma part de la nostra vida quotidiana: podem sentir música a tot arreu, a les botigues, als restaurants, a les estacions de metro, a la televisió i a les pel·lícules. Trobem música en els casaments, en els funerals, en els estadis de futbol i en les pistes de bàsquet. Els infants s'adormen sentint les cançons de bressol que la mare els canta i el jovent es diverteix escoltant música a les discoteques o bars musicals. La música constitueix una manera de comunicar-se, cada tipus de música ens pot suggerir alguna cosa i ens pot despertar un tipus de sentiment concret.

Blacking (1994) considera la música com un tret específic de l'home, un producte del comportament dels grups humans. La música és un vehicle imprescindible per al desenvolupament intel·lectual, emocional i espiritual de l'ésser humà. La música (Blacking, 1994) és una síntesi de processos cognoscitius que són presents dins la cultura i en el cos humà. Així com Blacking en el 1973 explica la seva experiència amb els Venda, altres autors també narren experiències viscudes en comunitats sudafricanes com els Sotho (Levitin, 2006). Aquesta comunitat considera la música com una activitat quotidiana. Per a ells cantar no és una activitat reservada per a alguns privilegiats. Fins i tot s'estranyen davant del fet que algú pugui afirmar que no canta, quan per a ells qualsevol persona que parla també pot cantar. La música i el cant formen part de la cultura.

La música pren diferents formes i afecta les persones de maneres diferents, segons les vivències socials de cada persona en diferents ambients culturals. És una de les manifestacions més importants de la cultura i de la capacitat creadora de l'home (Maideu, 1997)

L'educació musical és fonamental per a afavorir una educació completa, ja que promou la creativitat, la imaginació i el desenvolupament de les emocions. A més, l'educació musical proporciona unes oportunitats d'aprenentatge diferents de les tradicionalment classificades com a acadèmiques. Diversos estudis inclosos en una publicació de Rickard, Bambrick i Gill (2012), defensen la influència de la música en la intel·ligència, així com en la millora de les habilitats acadèmiques, cognitives i psicosocials. Concretament destaquen que l'educació musical ajuda a fixar la memòria. Així mateix se'n fan ressò la publicació del 2004 de Shellenberg, en la qual, segons Rickard, Bambrick i Gill (2012) demostra que l'educació musical ajuda a desenvolupar la intel·ligència. En un estudi portat a terme a Catalunya es constata que els alumnes de primària que estudien música, ja sigui en un centre integrat de música i primària, com en centres ordinaris que fan música com a activitat extraescolar, assoleixen millors nivells en les competències bàsiques (Andreu, 2012).

Rickard, Bambrick i Gill (2012) fan referència a més a la publicació d'O'Connell de 2005 en què manifesta que l'educació musical incentiva l'assistència a l'escola i la motivació, i ajuda a l'augment de l'autoestima. Els mateixos autors també expliquen en la publicació que Teachout en el seu estudi de 2005, assegura que l'educació musical incrementa la sensibilitat emocional. A més

afegeixen que Anvari *et al.* en la seva publicació de 2002 resolen que els estudis musicals milloren els resultats acadèmics de les altres assignatures; en els estudis de Hamann *et al.* de 1991 es comprova que la creativitat és més elevada i Hendricks *et al.* en la seva publicació de 1999, asseguren una millora en la salut mental per part de les persones que segueixen una educació musical.

En les etapes primerenques, les classes de música van associades a la millora de la lecto-escriptura, així com a l'augment del nivell en les classes de matemàtiques. Amb l'educació musical contribuïm a desenvolupar la formació integral de l'infant i el seu procés de socialització, tenint en compte les tres àrees de desenvolupament:

- Àmbit socio-afectiu (sensibilitat): Fomenta el treball en grup, produeix satisfacció i plaer per la realització d'una tasca de grup ben feta. És un mitjà per a fomentar l'autoestima, la confiança i la seguretat dels alumnes. A més desenvolupa actituds d'esforç, atenció i disciplina.
- Àmbit motor (moviment): Defineix la lateralitat, millora la respiració, afavoreix el desenvolupament i coneixement de l'esquema corporal i contribueix al desenvolupament psicomotor a través de la coordinació de moviments.
- Àmbit cognitiu (intel·ligència): Desenvolupa l'atenció i la memòria, amplia la capacitat de comprensió, anàlisi i síntesi. Fomenta la imaginació i la creativitat, desenvolupa habilitats matemàtiques i facilita l'aprenentatge d'idiomes.

Una de les contribucions essencials de la pràctica de la música, en el procés educatiu, és l'estimulació i modelatge de la sensibilitat. La música és un llenguatge artístic. Com a llenguatge permet la comunicació (emissió i recepció), i com a art permet l'expressió de sentiments, sensacions i emocions. (Generalitat de Catalunya, 2012:5)

### **3.2 La música en l'ensenyament primari**

Des de ben antic s'ha tingut en consideració la importància de la música en l'ensenyament. Començant per Plató, en el segle V abans de Crist, amb la seva idea que gimnàstica i música eren la base de la formació de l'individu; fins a l'Escola Nova de principis del segle XX, en la qual es promulga com a característica la pràctica de *música col·lectiva*, cant o orquestra; passant per l'edat mitjana en la qual la música era considerada com una de les set arts liberals que integraven el *Quadrivium* (Aritmètica, Música, Geometria i Astronomia), la música ha estat un principi essencial en l'educació.

El segle XX ha estat qualificat com el segle d'or de la pedagogia musical per la gran riquesa d'aportacions en aquesta matèria (Díaz, M. 2004), amb grans pedagogs com Émile Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot, Zoltán Kodály i Carl Orff a en la primera meitat del segle a Europa, i en la segona meitat del segle amb mestres creatius com Paynter a Anglaterra i Schafer al Canadà, els quals promouen el desenvolupament de la curiositat sonora dels estudiants. També cal destacar Shinichi Suzuki al Japó o Joan Llongueras, Manuel Borgunyó, Ireneu Segarra i Joaquim Maideu, a Catalunya. En canvi, no ha estat tant ric el tractament que l'assignatura de música ha rebut per part de l'administració de

l'Estat, que tot i passar un moment dolç en l'època de la II República, ha tingut poca consideració en els diversos plans d'estudi.

En els estudis de primària no es menciona la formació musical dels alumnes fins a la redacció de la *Ley General de Educación* de 1970. A partir d'aquest moment, les matèries que cursaven els alumnes de primària estaven agrupades en dos grans blocs: una àrea d'expressió (llengua, matemàtiques, plàstica, formació musical i educació física) i una altra d'experiències amb l'àrea de ciències socials i naturals i la formació religiosa. Més endavant amb els *Programas Renovados* (gener 1981), la música, juntament amb la plàstica estaven inclosos en l'Àrea d'Expressió Artística (Díaz, 2004). Amb l'aplicació de la *Llei de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* de 1990, per primera vegada una llei va abordar una regulació extensa de música al nostre país, connectant-los amb l'estructura general del sistema educatiu. Amb la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* de 2006 hi ha una disminució de les hores mínimes destinades als ensenyaments artístics en general, quedant la música amb una dedicació d'una hora setmanal. No obstant aquesta situació, la introducció de l'anomenada *sisena hora*, va donar la possibilitat d'augmentar les activitats musicals en els centres educatius de la xarxa pública (Casals, 2009). I finalment, amb l'aprovació de la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* *Ley Orgánica 8/2013* del 9 de desembre de 2013, que amb l'augment d'hores dedicades a les assignatures troncales com les ciències, les matemàtiques i la llengua, condemna a la música - considerada pel ministre



Wert<sup>2</sup> com una "matèria que distreu" - a la pràctica desaparició, passant a ser matèria opcional. Amb l'aplicació de la LOMCE la impartició de la música i l'oferta d'ensenyaments artístics depenen de les comunitats autònomes i dels propis centres educatius, la qual cosa propicia que hi hagi alumnes que acabin l'escolarització obligatòria sense haver estudiat mai la matèria de Música. Aquest és un fet que no passa a cap altre país de la OCDE.

En el currículum encara vigent, publicat per la Generalitat de Catalunya (2009) la música i la dansa, juntament amb l'educació visual i plàstica queden englobades en l'Àrea d'Educació Artística. Aquesta àrea té com a objectiu principal, adquirir la capacitat d'interpretar, i representar el món: percebre, produir i entendre. Es proposen dos blocs de continguts relacionats amb els àmbits d'explorar i percebre i d'interpretar i crear. Els continguts d'aquesta àrea promouen la iniciativa personal, la imaginació i la creativitat (pàgs. 94,95).

En l'aspecte de formació musical dels infants no podem deixar de parlar de la tasca, no formal, que en aquest sentit van portar a terme les corals infantils a Catalunya a través de l'associació del SCIC (Secretariat de Corals Infantils de Catalunya). Aquest moviment pren per model l'esperit de l'Escola Nova Catalana, amb una visió més oberta de l'ensenyament. Després de la guerra civil (1936-39), les directrius de la pedagogia a les escoles van canviar. Tot el moviment de renovació pedagògica iniciat en el temps de la República va quedar anul·lat, amb la imposició d'un tipus d'ensenyament tradicional i conservador. Va ser a través de moviments com el SCIC que alguns dels grans mestres i pedagogs de la postguerra van poder continuar el model

---

<sup>2</sup> En la roda de premsa concedida el dia 29-06-2012, després del Consell de Ministres.

d'ensenyament de la música a través del cant coral tal com propugnava l'Escola Nova Catalana (N. Medina, 2009).

Pel que fa a la formació dels futurs mestres, l'assignatura de música no apareix com a obligatòria en els Plans d'Estudi de Magisteri fins el Pla de 1908. La reforma educativa de la II República, el 1931, va promoure una millora en els estudis de magisteri i va multiplicar les Escoles Normals de Magisteri en les quals es promovia la formació musical dels mestres. Des de 1931 fins al 1970 la música apareix en tots els plans d'estudi com a assignatura obligatòria en dos cursos acadèmics, constatant que el pla d'estudis de 1945 va ser el més generós, i va permetre els estudiants de magisteri de gaudir de la docència de l'assignatura de música en els tres cursos de la carrera. La LOGSE de 1990, estableix els estudis de mestre en 7 especialitats: Educació Infantil, Educació Primària, Educació Musical, Educació Física, Llengua Estrangera, Educació Especial i Trastorns d'Audició i Llenguatge (Díaz, M. 2004). Amb l'entrada en vigor dels nous graus o titulacions homologades a nivell europeu, queden establerts només dos graus, Grau d'Infantil i Grau de Primària, amb l'opció de realitzar un itinerari que permetrà obtenir la Menció en l'Especialitat de Música.

### **3.3 La cançó i la seva potencialitat pedagògica**

És un principi bàsic en l'ensenyament-aprenentatge, que les persones aprenem una cosa quan la fem. Aquest principi portat al món de la música es compleix quan diem que la música, s'aprèn "fent música" (Generalitat de Catalunya 2012:5). Una de les maneres de "fer música" és cantar.

La cançó, a l'educació infantil i primària, és un instrument essencial. Cantar permet accedir a la pràctica interpretativa de la música en general de la manera més senzilla, espontània i natural. A més el cant, com que es sol portar a terme de manera col·lectiva a l'escola, afavoreix altres aspectes com la socialització (Casals, Carrillo, Valls, Vilar, i Ferrer, 2014). A l'escola és bo de promoure activitats en què la cançó uneixi les diferents àrees, tant les acadèmiques com les de lleure. Massa sovint, el cant a l'escola només es té en compte a l'hora de la classe de música o, a tot estirar, si es necessita en algun espectacle o festa de l'escola. Cal situar el cant a l'escola dins la "normalitat", procurant de mantenir els principis bàsics (Maideu, 1997) d'adequació de tècniques rítmiques i melòdiques, la implicació del mestre i la naturalitat i la qualitat de veu per a poder proporcionar una bona educació de la veu i de l'oïda.

Miquel Borgunyó (1886-1973), compositor, director coral i pedagog, assegura que "la cançó constitueix l'element bàsic per a la formació de la sensibilitat musical de l'infant i, per consegüent, és la que principalment ha d'ésser sotmesa a les lleis restrictives que exigeix l'execució seriosa i graduada de tot pla educatiu." (Borgunyó, 1933:10). Maideu (1992) considera la cançó com una altra mena de llenguatge, que ens serveix per comunicar i altres autors donen visions més psicològiques, desgranant les preferències dels nens i les nenes envers la cançó, i l'acceptació o el rebuig per a cantar (Camara, 2004).

Casals (2009) ens recomana de basar l'aprenentatge musical entorn de la cançó, utilitzar la cançó com a instrument interdisciplinari, fer del mestre un transmissor de les actituds i sentiments associats al cant, fer del cant una

experiència positiva, aprofitar la cançó com a eina socialitzadora, valorar el cant com a activitat col·lectiva, i utilitzar la creativitat en l'assaig i interpretació de la cançó.

La cançó al llarg del temps s'ha caracteritzat per una gran diversitat de gèneres i de formes. En la majoria del territori de la llengua catalana s'ha donat el nom de cançó, als cants narratius que explicaven una història o un argument prou llarg i articulat (Ayats, 2009). El mot *cançó*, probablement procedeix del terme trobadoresc *cansó*, mot que comporta un matís narratiu. Som conscients de la problemàtica que suposa la classificació de la tipologia de cançons, no obstant per al nostre treball seguirem el criteri que classifica les cançons en tres grans grups: La cançó culta, la cançó tradicional i la cançó popular.

En música culta o clàssica les cançons a occident, des de l'Edat Mitjana i durant més de cinc cents anys, tingueren un contingut religiós. De mica en mica va anar augmentant la composició de cançons profanes, o sigui no religioses. Un dels gèneres més coneguts és el *lied*, que significa "cançó" en alemany. La música culta o clàssica havia estat present als palaus, monestirs i grans teatres, tradicionalment només accessible a una minoria elitista. Més endavant els compositors van anar aconseguint arribar a un públic més ampli. Tot i així, inclús en l'actualitat, encara és un tipus de música minoritària sobretot pel nivell cultural que exigeix tant la seva execució com l'audició. Aquest és un tipus de cançó que no sol ser present a l'escola de Primària.

La cançó tradicional és pròpia de les societats rurals, transmesa principalment per tradició oral. Aquest tipus de cançons han estat estudiades per

etnomusicòlegs i sovint han estat recollides en cançoners. Generalment estan relacionades amb balls i danses que podem trobar arreu. Les cançons tradicionals, també anomenades folklòriques, estan lligades a la vida de les persones i de la comunitat. La cançó tradicional s'ha continuat cantant a l'escola, tot i que s'ha prioritzat l'ensenyament d'aquest tipus de cançó en etapes infantils i seguint el model proposat pels llibres de text (Casals, 2009). Malgrat tot, poder cantar cançons tradicionals en etapes infantils ha mantingut viu aquest repertori, enfront de l'entrada massiva d'altres tipus de cançó, més globalitzada (Casals, 2010) que ha irromput a l'escola a través d'altres mitjans. El fet d'introduir la cançó tradicional a l'escola com a eina per a treballar la llengua materna ha fet descuidar altres registres de la cançó tradicional més festius adreçades a altres edats, com poden ser la cançó humorística, de denúncia, de narració dramàtica, eròtica, que podem trobar expressada en les corrandes. La tesi doctoral de Casals (2009) estudia els beneficis que la cançó tradicional proporciona, utilitzant la composició de corrandes per part d'alumnes de cinquè de primària. La creació de corrandes potencia el treball interdisciplinari de música i llengua catalana en el cicle superior de l'etapa de Primària i són un instrument per a expressar el que els alumnes senten, utilitzant la improvisació (Casals, 2009).

La cançó popular s'ha desenvolupat a les ciutats i el seu repertori respon a les necessitats musicals de les societats urbanes. S'ha transmès principalment a través dels mitjans de comunicació com la ràdio, la televisió, el cinema i actualment a través d'internet. A partir de naixement del *rock and roll* a la dècada dels cinquanta, comença l'anomenada "música moderna". Les cançons

modernes solen estar fetes per joves i van adreçades a un públic jove, associades també a un tipus de ball. El repertori de cançó popular dels ambients urbans respon a les necessitats musicals de les societats urbanes. Una manifestació pròpia d'ambient urbà és la que es desenvolupa a través de la música *rap*, amb la qual es treballa en aquesta investigació i de la qual en parlarem extensament en el següent apartat.

### **3.3.1 Rap**

El *rap* sorgeix com a expressió dels adolescents del Bronx i en general dels ghettos afroa-americans de Nova York dels anys setanta. "*Rapejar*" és equivalent a cantar (Toop, 2000) i és un dels aspectes més fascinants de la música popular de la història recent. Un tipus de música que originàriament estava associada a la marginalitat, va arribar al públic blanc de classe mitjana gràcies a la implicació de grans companyies discogràfiques, durant la dècada dels vuitanta. Als anys noranta, el *rap* es va convertir en fenomen de masses als Estats Units i es va escampar arreu del món. Amb el canvi de segle es va desenvolupar el *rap* a l'estat espanyol, se'n va parlar en publicacions en revistes especialitzades i es va produir un gran impacte en un públic cada vegada més ampli i divers.

El *rap* es caracteritza per una sèrie de trets que el diferencien de la majoria de gèneres musicals com el *pop* o el *rock*. Primerament, la música no és interpretada mitjançant instruments com guitarres o bateries sinó que és el Disc Jockey (DJ) el que "punxa" i "mescla" en els seus "plats". La part vocal s'entén com una cançó parlada, monòleg o diàleg entre MCs (Mestre de cerimònies o

vocalista de *rap*), sobre una base rítmica molt marcada. Alguns autors asseguren que el ritme és la raó de ser del *rap* (Bradley, 2009) i, de fet, com a forma de poesia la paraula *rap* es constitueix com l'acrònim de "rhythm and poetry".

Les arrels del *rap* cal buscar-les en la tradició oral afroamericana i en la seva creativitat lingüística (Santos, 2001). En els seus inicis al barri de Harlem de Nova York el *rap* comença com una competició d'improvisació de rimes àgils i agudes (Nicolau, 2005) reprenent l'estil del gènere *oest africà* on un rapsode que anava de poble en poble explicava històries i a vegades anava acompanyat d'instruments de corda. També conté elements de la litúrgia religiosa de les esglésies afroamericanes on interactuen celebrant amb l'audiència i creant un diàleg a través de versos ritmats. En el *rap*, hi podem trobar també un to humorístic i jocs de paraules utilitzant construccions que ens puguin portar a una doble interpretació del discurs. El gènere hip-hop, i concretament el *rap* posa èmfasi en l'art de contar històries, per això és interessant el seu ús per a ajudar a ampliar el vocabulari dels alumnes (O'Reilly, 2011), ja que l'aprenentatge de la rima pot ser un vehicle efectiu per incrementar el lèxic i com a conseqüència aconseguir una millora en la lectura i l'escriptura. Santos (2001) fa un paral·lelisme entre els joglars medievals i algunes característiques dels *rapers* actuals ja que expliquen situacions quotidianes, expressen emocions i sentiments, així com el fet que desprenen un to crític i humorístic alhora.

El *rap* pel seu ritme i moviment és un tipus de cançó que motiva als alumnes en edats adolescents. Està documentat que la música *rap* ha estat utilitzada a

l'escola per a ensenyar a llegir i escriure als alumnes negres dels *ghettos* dels Estats Units (Shusterman, 1991). També es constata que el fet d'utilitzar aquest tipus de música a l'aula contribueix a l'entusiasme, motivació i habilitat dels alumnes per poder expressar-se. A més, es valora el fet que els alumnes estan més receptius i mostren menys vergonya per a l'aprenentatge de la lecto-escriptura de les seves pròpies produccions de *rap* (Van Der Meer, dins de Toop, 2000). En altres publicacions s'aconsella que es faci servir música *rap* sempre que sigui útil per motivar l'alumnat i per poder-los instruir (Anderson, 1993).

Amb un treball dirigit i controlat per part dels mestres, també pot ser adequat per a treballar en el cicle superior de primària. Així com s'ha proposat de treballar la *glosa* lligant les assignatures de música i llengua catalana (Casals, 2009), en aquesta tesi es proposa treballar la música *rap* per aprendre a fer poemes en anglès a través del treball interdisciplinari.

En el capítol 4 ens acostem de nou a la música *rap* i a la seva repercussió en l'ensenyament, posant la mirada, sobretot, en els avantatges de l'ús de la música *rap* per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera.



## **4.LA MÚSICA I L'ENSENYAMENT D'UNA LLENGUA ESTRANGERA**

### **4.1 Música i Llengua**

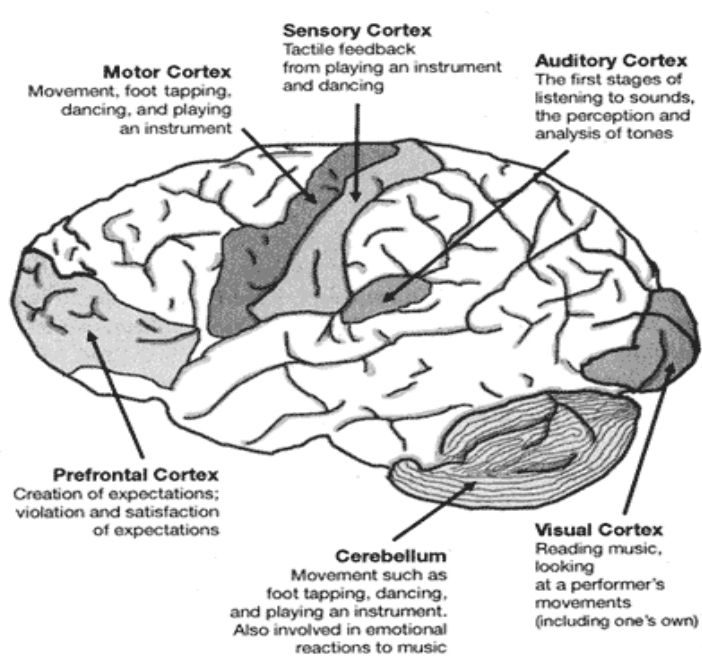
*"Hi ha tanta música al món que és raonable suposar que la música, com la llengua i possiblement la religió, és un tret específic de l'home"*  
(Blacking, 1994:27).

Les dues disciplines, música i llengua, que intervenen en el treball interdisciplinari que es porta a terme en aquesta tesi tenen alguns trets comuns, cosa que ha portat a fer que al llarg de la història se n'hagin establert comparatives.

Un dels eixos sobre el qual s'han mogut aquestes comparatives és el de l'origen dels dos conceptes. Així Rousseau, al segle XVIII, sostenia que els orígens de la música i el llenguatge compartien un ancestre comú, altrament anomenat so. Segons aquest autor les primeres llengües eren cantades i no pas parlades i servien per a expressar emocions, amor, odi i ira. A principis del segle XIX, Darwin, tot i que compartia la idea que hi havia un origen comú, considerava que la música va evolucionar a partir de la crida reproductora dels primats i que primer de tot va ser el llenguatge. Ja en el segle XX, Robbins Burling, seguint amb la idea de l'origen comú de la música i la llengua, introdueix el fet que la vocalització es va dividir en dues parts, la que portava missatge emocional i es va convertir en música, i la que portava un missatge cognitiu i va esdevenir llenguatge (Besson i Schön, 2003). Murphey (1990), explica que Livingston a l'any 1973 va donar proves antropològiques que l'*homo sapiens* va cantar (vocalitzacions no-lingüístiques) abans que parlar. Estudis més recents, de

principis del segle XXI, exposen que no hi ha evidències que els Neandertals tinguessin llenguatge, tot i tenir un sistema de comunicació que podria estar basat en diferents graus de musicalitat. Sembla que es podrien haver comunicat utilitzant frases musicals amb contingut semàntic (Mithen, 2005).

Un segon àmbit en què s'han fet estudis relacionant la música i el llenguatge és el de les àrees del cervell que regeixen el seu processament (Besson i Schön, 2003; Levitin, 2006; Patel 2012). Si a finals del segle passat es creia que l'art i la música es processaven en l'hemisferi dret del cervell, i el llenguatge i les matemàtiques en l'esquerra, alguns estudis recents demostren a més, que la música es processa en diverses àrees distribuïdes per tot el cervell (Levitin, 2006).



*Fig. 4.1* Distribució de la música en el cervell. Levitin (2006:270)

### Music on the mind

When we listen to music, it's processed in many different areas of our brain. The extent of the brain's involvement was scarcely imagined until the early nineties, when functional brain imaging became possible. The major computational centres include:

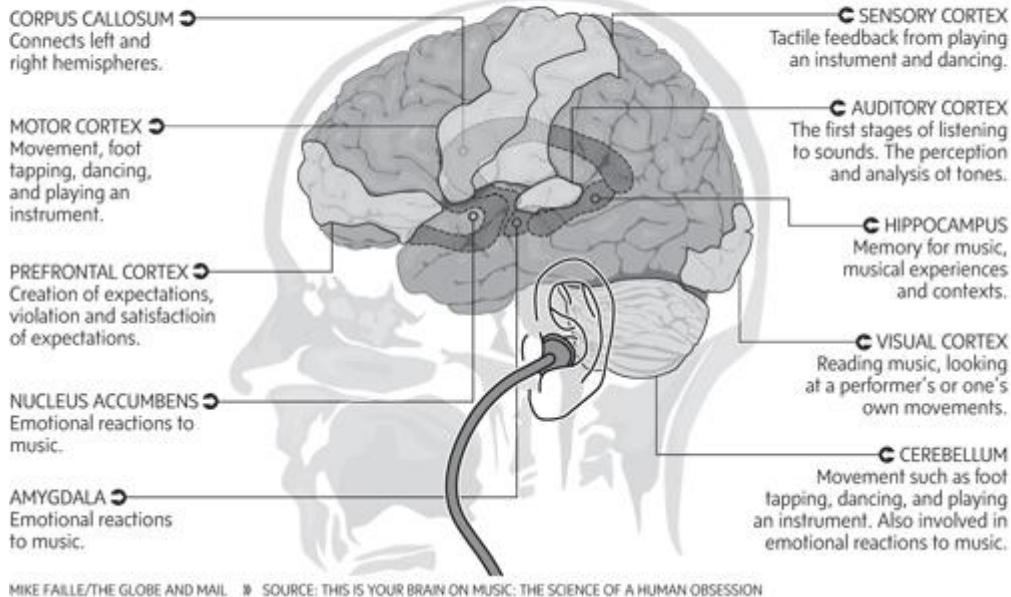


Fig. 4.2 Com es processa la música en el cervell. Levitin (2006:271)

En publicacions recents (Patel, 2012) s'explica que s'han portat a terme alguns estudis on es suggereix l'existència d'una superposició en un nombre d'àrees del cervell involucrades en el processament lingüístic i musical que inclou entre altres l'àrea de Broca (Peretz i Zatorre, 2005) .

Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, i Wermke (2011) sintetitzen les semblances i les diferències entre música i llengua de la següent manera:

- Semblances:
- a) Ambdues són universals i específiques de l'ésser humà.
  - b) Tenen tres formes d'expressió: oral, gestual i escrita.
  - c) Discurs oral i cançó es desenvolupen espontàniament alhora.
  - d) L'entorn natural és vocal.
  - e) L'ésser humà té la capacitat de crear un nombre il·limitat de frases noves, fent servir figures musicals o paraules.
  - f) El ritme i la melodia són elements essencials.
  - g) Ambdues segueixen una estructura a través de paraules o notes musicals, per formar una frase o una melodia.
  - h) La primera capacitat és la de recepció i després la de

producció.

i) Totes dues estan vinculades a la cultura.

- Diferències:
- a) Una llengua necessita una traducció per passar a una altra llengua, mentre que no té sentit traduir la música a una altra cultura.
  - b) Mentre que molta gent només tenen competència en una llengua, la majoria de la gent coneixen diferents estils musicals.
  - c) Les normes musicals no proporcionen significat, mentre que la gramàtica sí que proporciona significat a la llengua.
  - d) Els estils musicals evolucionen i progressen significativament més ràpid que la gramàtica de la llengua.
  - e) Així com la llengua es pregunta sobre el món real, els objectes i les relacions, la música no té aquesta funció.
  - f) La música té menys exigències cognitives que la llengua.
  - g) L'expressió de l'emoció és essencial en música, però no en llengua.
  - h) L'estructura temporal i rítmica tenen un paper important tant en la llengua com en la música, però la mètrica és específica d'una peça musical, i l'estructura suprasegmental de la prosòdia és menys específica i més variable.
  - i) El nombre i la varietat de tons és similar en totes les cultures, mentre que el nombre de fonemes de cada llengua és diferent.

Finalment destaquem els estudis sobre la música com a facilitadora de l'aprenentatge de llengua. En Bolduc (2008) podem trobar informació referent als estudis portats a terme per diversos investigadors com Cutietta (1996) o Ribière-Raverlat (1997), segons els quals la música contribueix d'una manera important en l'aprenentatge de la lecto-escriptura en edats primerenques. Les activitats musicals ajuden a desenvolupar la consciència fonològica i preparen per a la lectura. La música també ajuda en l'adquisició de vocabulari, en les habilitats orals i gramaticals (Ludke, 2009).

## **4.2 L'ús de la cançó per a l'ensenyament de llengües estrangeres**

Les cançons han estat utilitzades en l'ensenyament de llengües estrangeres des de sempre, ja que són un instrument molt potent per a l'aprenentatge lingüístic. Els nens i nenes gaudeixen del cant, i els adolescents, si es poden involucrar amb el text de les cançons, també troben interessant poder expressar els seus sentiments cantant (Casals, 2010).

Són molts els estudis en què s'estableixen relacions entre cantar i l'adquisició de llengües. En Murphey (1990) trobem la referència a l'estudi de 1980 de Barber en què aquest introdueix un concepte anomenat "*Din in the head*" o pràctica involuntària d'una llengua estrangera en la pròpia ment així com a publicacions de Krashen (1983) en què s'incorpora la idea que el "*Din*" és el resultat de l'estimulació del *Language Acquisition Device (LAD)* i que la cançó pot actuar com a activador del *LAD*. També en Murphey (1990) es recull un estudi portat a terme a Suïssa que va demostrar que les cançons tenen una gran força per "enganxar-se" en el nostre cervell, degut en part, a les semblances que comparteixen amb el discurs oral intern. Aquesta capacitat d'"enganxar-se", es va batejar amb el nom *Song-stuck-in-my-head (SSIMH)* (Murphey, 1990).

Sembla doncs que tant el *Din* com el *SSIMH* poden donar suport a la hipòtesi que el fet que es pugui produir un assaig mental involuntari relacionat amb les cançons podria tenir un efecte positiu en l'adquisició del vocabulari, expressions i comprensió de textos (Fonseca Mora, 2000; Salcedo, 2002), si es treballa amb cançons a la classe de llengua.

D'altra banda, algunes investigacions portades a terme amb persones que han sofert un vessament cerebral indiquen que les cançons connecten els dos hemisferis del cervell, mentre l'hemisferi dret aprèn la melodia, l'esquerre aprèn les paraules (Bancroft, 1995). La música, gràcies a la melodia i el ritme, és una eina que ajuda a fixar la memòria. També s'ha comprovat que alguns pacients que han perdut la parla, poden aprendre a parlar i recordar frases simples si van acompanyades d'un suport musical (Williams i Burden, 1999). Els resultats d'aquestes investigacions han trobat aplicació en el camp de l'ensenyament, on s'ha comprovat que els alumnes poden adquirir més informació verbal si tenen el suport de la música a través de cançons (Anton, 1990; Bancroft, 1995).

Diversos estudis recents constaten que, la música, particularment la cançó, a més de facilitar l'aprenentatge de la pròpia llengua (Casals, 2009) s'utilitza sovint per aprendre una llengua estrangera (Lowe, 1998; Medina, 2002; Salcedo 2002; Rodriguez Lopez, 2005; Ludke, 2009; Vinzentius, 2007). I és que la cançó, on llenguatge i música s'uneixen (Fonseca Mora, 1999), pot ser de gran ajuda per a l'ensenyament d'una llengua estrangera per diversos motius:

a) *Ambient relaxat. Augment de la confiança*

El fet de cantar cançons, una i altra vegada fa augmentar el nivell de confiança en la llengua amb què es canta. Els alumnes, si se senten més relaxats, estan més atents i per tant més receptius a l'aprenentatge. La música és una experiència agradable i el fet de cantar cançons a l'uníson produeix un sentiment de comunitat, evoca emocions positives que

redueixen el "filtre afectiu" i que per tant contribueixen a l'adquisició de la llengua (Krashen, 1982a).

b) *Emocions*

Com ja s'ha dit, les cançons posen en funcionament els dos hemisferis del cervell, però s'ha comprovat (Storr, 1992; dins de Silva, 2006) que l'hemisferi dret està més actiu, ja que és on es processa l'emoció.

L'ús de cançons infantils, *Nursery Rhymes*, a la classe d'anglès, transporta l'alumnat als records de les cançons que els pares, i mares sobretot, els hi cantaven. Sovint s'utilitza el llenguatge anomenat *motherese*, pel qual s'adapta la llengua al nivell de l'alumne que estudia una llengua estrangera, de manera similar com la mare adapta el llenguatge a l'infant (Fonseca-Mora, 1999). Les modificacions que s'introdueixen a través de les cançons poden ser a nivell fonètic, gramatical i semàntic.

c) *Memorització*

Diversos autors han remarcat l'associació positiva existent entre la pràctica de la música i la memorització. En la tesi de Carmen Maria Toscano (2010:60-67) es fa un recull de diverses aportacions dels últims vint anys referents al fet que les cançons ajuden en la memorització del llenguatge.

d) *Vocabulari*

Segons altres autors quan les cançons van acompanyades de moviment i d'imatges com en els contes que s'expliquen als nens, s'incrementa l'adquisició de vocabulari (S. L. Medina, 2002).

e) *Pronunciació*

Quan s'escolten cançons en una llengua estrangera, s'aprèn l'entonació correcta del discurs oral en la nova llengua i se'n millora la pronunciació (Fomina 2000).

f) *Motivació*

Els alumnes sempre estan disposats a cantar cançons en una llengua estrangera encara que no entenguin el significat de totes les paraules, ja que les cançons tracten de totes les emocions (Toscano, 2010).

També el projecte *The European Music Portfolio: A creative Way into Languages* (2009-2012) va permetre investigar sobre com la música, i més específicament la cançó, ajuda de diverses maneres a l'adquisició de la llengua (Ludke i Weinmann, 2012):

a) *Desenvolupa la comprensió i l'expressió oral.* La música dóna suport pel que fa a la dicció, l'articulació i la claredat en el discurs; també participa en la millora de la pronunciació i la fluïdesa, mitjançant l'ús de la cançó (Ludke, 2009); i ajuda a identificar el ritme i la rima que es poden trobar en poemes i cançons (Fomina, 2000) i més concretament en el *rap* (Vinzentius, 2007).

b) *Millora la comprensió i expressió escrita.* La comprensió lectora pot millorar mitjançant l'ús de textos significatius com per exemple cançons o poemes, on es pot trobar vocabulari i estructures repetitives. L'expressió escrita es pot desenvolupar inventant noves lletres per a



cançons ja conegudes i així beneficiar-se del joc lingüístic (Crystal, 2007).

- c) *Enriqueix el vocabulari.* Especialment amb l'ús de cançons es pot ampliar el vocabulari canviant una paraula per una altra i incentivant l'ús del diccionari per trobar les paraules de nova incorporació; o creant estrofes noves seguint el ritme i la melodia establertes. La combinació de música i la il·lustració de la història que s'explica en la cançó millora l'adquisició del vocabulari (S. L. Medina, 1990).

En el context d'escola treballar de manera interdisciplinària contribueix a l'integració de coneixements i ajuda a resoldre problemes en contextos diferents, amb qualitat i eficàcia. El mateix Currículum de Primària (Generalitat de Catalunya, 2009: 159) proporciona un esquema per a elaborar unitats de programació o projectes interdisciplinaris.

Taula 4.1

*Esquema per a elaborar unitats de programació o projectes interdisciplinaris.*

<b>1.</b> Títol i justificació de la unitat o projecte.
<b>2.</b> Durada i distribució temporal al llarg del cicle.
<b>3.</b> Competències bàsiques, àrea principal i altres àrees o àmbits que es treballen.
<b>4.</b> Objectius d'aprenentatge.
<b>5.</b> Continguts.
<b>6.</b> Criteris d'avaluació.
<b>7.</b> Metodologia (estratègies, situacions i activitats d'aprenentatge i d'avaluació):
· Organització i tipologia de les activitats.
· Materials.

· Desenvolupament de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i d'avaluació.
---

<b>8.</b> Reflexió sobre la pràctica.
---------------------------------------

Considerem, doncs, que el treball conjunt de les dues assignatures de música i anglès, a l'escola primària poden ajudar a incrementar el vocabulari, a causa del fet que es fa necessari trobar les paraules adients per a poder expressar el que els alumnes volen dir. Sovint són paraules que els alumnes ja coneixen, però que no han trobat el moment d'utilitzar-les d'una manera real, amb sentit, útils per a comunicar alguna cosa. Altres vegades la necessitat d'aprendre una paraula els pot empènyer a fer ús del diccionari. Les paraules a més cal que segueixin un ritme, i per això cal buscar la paraula adient, d'acord amb la rima i el ritme. Aquestes paraules, no tan sols s'han d'escriure, sinó que s'han d'expressar oralment, cantant. El fet de cantar un poema que els mateixos alumnes hagin escrit, pot millorar la consciència fonològica, i ajudar l'alumnat a reconèixer la pronunciació de cadascuna de les paraules seguint el ritme de l'accent propi de la llengua anglesa. D'altra banda, cantar pot ajudar a fer que les paraules es produeixin amb fluïdesa i, a més, cantar en grup pot ajudar a vèncer la vergonya.

### **4.3 La música *rap* i les seves potencialitats per a l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera**

El ritme, l'accent i l'entonació que contribueixen a una bona pronunciació i proporcionen fluïdesa en una llengua, es poden millorar mitjançant l'ús de *rap* a la classe d'anglès com a llengua estrangera a primària (Vinzentius, 2007). L'ús de jocs rítmics, propis del *rap*, el reconeixement de l'al·literació i la rima, així com la repetició de patrons, ajuden a la millora de la producció oral en una llengua estrangera.

La mètrica de la poesia anglesa està basada en la freqüència de l'accent, que és també la base de la mètrica de la música *rap*. Un estudi portat a terme a l'aula d'anglès L1, indica una millora en la localització de l'accent així com l'augment de la confiança en la comunicació amb els altres (Fischler, 2005).

L'humor o el joc de paraules fan del *rap* un altaveu d'allò que potser en circumstàncies normals d'aula l'alumnat no gosaria dir. El *rap*, pel fet de ser transgressor, permet que d'una manera diferent de la convencional, l'alumnat pugui expressar els seus sentiments i a més els transmeti a tothom que escolta l'actuació.

El *rap* és una forma d'improvisació que permet transmetre missatges d'experiències quotidianes. El fet de no tenir un discurs preestablert, permet l'adaptabilitat a qualsevol tema o context. Posar lletra sobre una base musical, i després cantar-la és un art que és present en moltes cultures. Un paral·lelisme amb la cultura catalana el trobem en la *glosa* (Casals, Vilar, i Ayats, 2011), l'ús

de la qual en el marc del treball interdisciplinari de les assignatures de música i llengua catalana defensa Casals (2009). La *glosa*, és a dir l'ús de la cançó improvisada, obre vies per a l'aprenentatge d'una llengua mitjançant la composició de diversos poemes que segueixen aquesta estructura rítmica i melòdica (Casals, 2009).

Semblantment, la tesi que es presenta aquí, utilitza la composició de *rap*, per a l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, mitjançant el treball interdisciplinari d'anglès i música. Pensem que l'ús del *rap* com a vehicle d'expressió, pot ser una eina útil per millorar el ritme, la rima i l'adquisició de vocabulari. El treball conjunt d'anglès i música amb la producció de poemes *rap*, pot permetre a més als alumnes expressar les seves preocupacions i fins i tot les seves petites protestes, d'altra banda ben pròpies del llenguatge *rap*. En ser a més un gènere molt popular entre els joves i adolescents considerem que pot ser útil per a motivar els alumnes en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera.

## **5. LA MOTIVACIÓ EN UN CONTEXT INTERDISCIPLINARI**

La motivació és un procés que tracta d'explicar com el conjunt de pensaments, creences i emocions es transformen en acció (Mallart, 2005). La paraula "motivació" prové del llatí "movere", és a dir, moure's, produir unes respostes a uns estímuls determinats. Quan un estudiant està motivat per a aprendre un tema, està disposat a comprometre's a fer qualsevol activitat que l'ajudi a aprendre. Així, un alumne motivat serà capaç d'escollir les tasques, posar molt d'esforç per a aconseguir de portar-les a terme i persistir en la tasca malgrat les dificultats fins a aconseguir l'objectiu proposat (Pintrich i Shunk, 2006).

### **5.1 Motivació i aprenentatge d'una llengua estrangera**

Una opinió que comparteixen mestres i investigadors és que un dels factors que ajuden més a l'aprenentatge d'una llengua estrangera és la motivació (Dörnyei, 1994). Aquells aprenents que tenen un nivell alt de motivació, autoconfiança, una bona imatge d'un mateix, i un nivell baix d'ansietat estan més ben preparats per aconseguir l'èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua (Krashen, 1982).

En aquest sentit, es fa necessari constatar que una segona llengua, o una llengua estrangera en un context escolar no és tan sols un "fenomen educatiu" o una "matèria curricular", sinó que també representa el llegat cultural dels parlants d'aquella llengua (Gardner, R. 1985a). Per això relacionem la motivació per a conèixer les pautes de conducta pròpies d'una comunitat amb l'aprenentatge de la llengua utilitzada per aquesta comunitat.

Els pioners en investigació sobre la importància de la psicologia social en l'aprenentatge de llengües estrangeres van ser Gardner i Lambert, que en un estudi portat a terme a Montreal (Canadà) l'any 1959, van demostrar que les relacions entre diferents grups i els objectius proposats, així com l'aptitud i les característiques específiques de la llengua, són trets importants en l'aprenentatge lingüístic. Aquesta nova perspectiva va evolucionar cap al model socioeducatiu de l'aprenentatge d'una segona llengua (MacIntyre, MacKinnon, i Clément, 2009).

D'acord amb el model socioeducatiu proposat per Gardner (1985), un dels tres factors que influeixen més en l'aprenentatge d'una llengua estrangera és la motivació, juntament amb el desig d'integrar-se en la comunitat de parlants de la llengua objectiu, i l'actitud positiva envers el propi aprenentatge. Cal tenir en compte que Gardner i Lambert van portar a terme la seva investigació al Canadà, és a dir en un context on conviuen dues llengües, parlades per dues comunitats, l'anglòfona i la francòfona. Gardner (Gardner, 2001, dins de MacIntyre et al., 2009) defineix la motivació, com el desig d'aprendre la llengua, el gaudi per la tasca que es desenvolupa i l'esforç esmerçat en l'aprenentatge.

La forma més important de motivació, és l'anomenada motivació integradora (Gardner, R. 2006), que és la que proporciona un èxit més alt en l'aprenentatge d'una llengua estrangera (Williams i Burden, 1999). Aquest tipus de motivació s'esdevé quan un alumne mostra el desig d'estudiar un idioma perquè se sent identificat amb la cultura dels parlants d'aquella llengua. Gardner proposa la

idea de motivació com una interacció de dos components: la motivació instrumental i la motivació integradora (R. Gardner, 2006). Instrumental, perquè l'aprenentatge d'una llengua estrangera serveix d'instrument per aconseguir un objectiu, ja sigui passar un examen o bé obtenir un lloc millor en una empresa. Integradora, perquè l'aprenentatge d'una llengua estrangera permet a l'aprenent d'interactuar i fins i tot ser valorat com a membre de la comunitat dels parlants de la llengua objectiu.

Amb el propòsit de mesurar la motivació i les actituds envers els parlants de la llengua que es vol aprendre, Gardner va desenvolupar un test, anomenat Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) (Gardner, R. & MacIntyre, 1985), que ens ha servit en aquesta tesi com punt de partida per a mesurar la motivació des del punt de vista quantitatiu. La confecció i els resultats d'aquests qüestionaris figuren en el capítol 8 d'aquest treball.

A més de la recerca que es portava a terme al Canadà, a Europa altres autors, com per exemple Dörnyei a Hongria, van començar a investigar sobre diferents factors que també afecten en la motivació com poden ser el paper del mestre, la programació, o els canvis temporals i la fluctuació en la motivació (Dörnyei, 2012). Dörnyei, després de finalitzar el seu doctorat va obtenir una beca per continuar la seva recerca en el camp de la motivació a la Carlton University d'Ottawa (Canadà). Allà va establir contacte amb altres investigadors en el mateix camp, com Richard Clément i el que en aquell moment era la seva doctoranda, Kim Noels, així com Peter MacIntyre, deixeble de Gardner. Aquests quatre investigadors van publicar diversos resultats dels seus estudis sobre la

motivació a l'aula, així com la noció del que van anomenar "desig de comunicar-se" (*"willingness to communicate" WTC*) (Dörnyei, 2012).

Després d'aprofundir sobre la motivació integradora i la instrumental, portant a terme diversos estudis sobre alumnes que estudien una llengua estrangera tant al Canadà, per part de Clément i Krudenier, com a Hongria, per part de Dörnyei, altres autors van afegir nous components a la idea de Gardner, com són la motivació intrínseca i la motivació extrínseca. Les conductes motivades per factors extrínsecs són les que es porten a terme per a obtenir recompenses atorgades per agents externs, com poden ser bones notes, la publicació d'un article o guanyar un concurs. En canvi les conductes motivades per factors intrínsecs són les que ajuden a obtenir recompenses internes, com per exemple la satisfacció de saber fer una activitat. Com a conseqüència de la recerca portada a terme sobre la motivació extrínseca i la motivació intrínseca es desenvolupa la teoria d'autodeterminació (Deci i Ryan, 2000).

Segons la teoria d'autodeterminació, les activitats motivades intrínsecament, són aquelles que els individus troben interessants per si mateixes i aquelles que portarien a terme encara que no tinguessin l'obligació de fer-les. Les actituds intrínsecament motivades no segueixen el model del conductisme proposat per Skinner (1953), ja que si es porta a terme una activitat interessant, ja és en ella mateixa gratificant i per tant no necessita de cap reforç positiu. La motivació intrínseca pressuposa que les persones són per naturalesa actives, i que si s'involucren amb activitats interessants això els proporciona creixement, en aquest sentit la motivació intrínseca segueix el model de la teoria



constructivista (Piaget, 1965). Aquestes activitats seran interessants sobretot per la seva novetat i pel repte que es planteja (Deci i Ryan, 2000). Alhora les actituds motivades intrínsecament suposen un grau d'autonomia i d'aptitud, valors que caldrà tenir en compte en el projecte interdisciplinari que s'analitza en aquesta tesi.

Més enllà de la dicotomia entre motivació integradora o instrumental, intrínseca o extrínseca, Dörnyei (1994) proposa una categorització a tres nivells: el nivell del llenguatge, el de l'alumne i el de la situació d'aprenentatge. El nivell del llenguatge, inclou temes com la cultura i la comunitat, així com la utilitat del coneixement de la llengua, que incidirà en els reptes que es proposin els alumnes i allò que ells escullin. En el nivell de l'alumne, l'autor parla de les característiques que cada alumne aporta en les tasques d'aprenentatge, com ara la seguretat o la necessitat d'èxit. Per últim, en el nivell de la situació d'aprenentatge Dörnyei parla de qüestions relatives al programa, el professor i la dinàmica de grup (Williams i Burden, 1999).

A ulls de Dörnyei (2008), el professor juga un paper molt important en la motivació. En aquest sentit és necessari que el docent generi les condicions de motivació bàsiques, creï la motivació inicial, conservi i protegeixi la motivació i animi a portar a terme una autoavaluació.

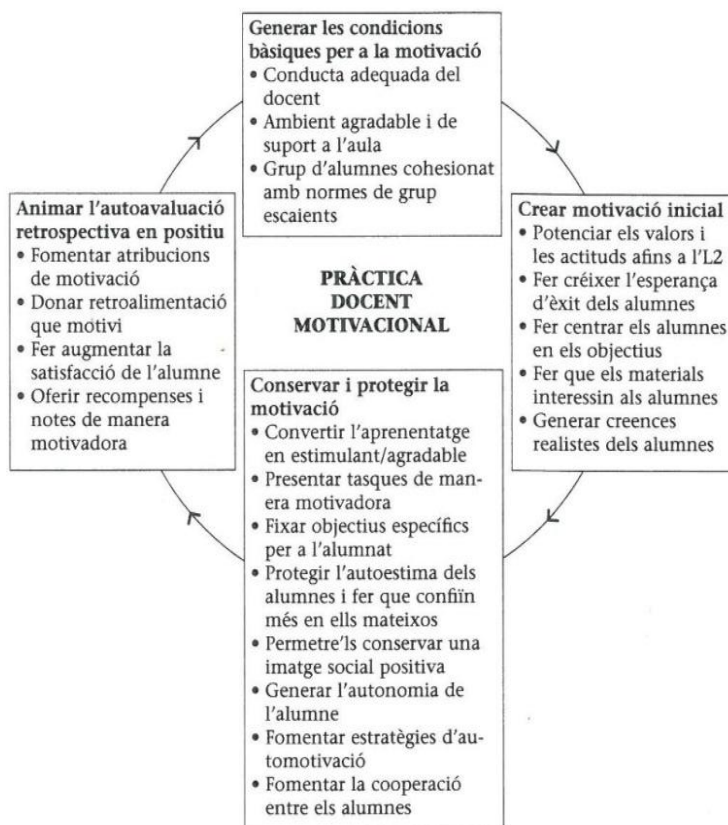


Fig.5.1 Components de la pràctica docent motivacional de l'L2 a l'aula (Dörnyei, 2008:47).

Amb la idea que el professor és un factor important en la motivació, es va portar a terme un estudi empíric on van participar dos cents professors d'anglès a Hongria (Dörnyei i Csizér, 1998) i a partir del qual es van extreure deu macroestratègies de motivació a l'aula. Aquestes estratègies, anomenades pels autors "Deu manaments" *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*, ens serviran de punt de partida per a desenvolupar les categories de l'anàlisi d'una part de les dades que formen part d'aquesta tesi.

Aquestes estratègies, que apuntem a continuació, són tractades més com a recomanacions als docents que no pas com a normes per a motivar els alumnes:

1. Dóna exemple amb el teu comportament.
2. Crea un ambient relaxat a classe.
3. Presenta la tasca de manera adequada.
4. Desenvolupa una bona relació amb els aprenents.
5. Augmenta l'autoconfiança de l'aprenent lingüístic.
6. Fes les classes de llengua interessants.
7. Promou l'autonomia de l'aprenent.
8. Personalitza el procés d'aprenentatge.
9. Augmenta l'orientació dels objectius de l'aprenent.
10. Familiaritza l'aprenent amb la cultura de la llengua que tens per objectiu.

(Dörnyei & Csizér, 1998: 215)<sup>3</sup>

D'altra banda, es constata que la motivació es veu afectada per diversos factors, situacions i contextos; sobretot quan parlem de la motivació per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera que s'aprèn a l'escola, en un context en el qual no hi ha pràcticament cap contacte amb els parlants de la llengua objectiu. Precisament en aquest sentit es qüestiona el concepte de motivació integradora, ja que quan no hi ha presència de parlants de la L2, com és el cas de la nostra escola, es creu més convenient de parlar d'identificació cultural i intel·lectual associada a la llengua (Dörnyei, 2005). En aquesta publicació de

---

<sup>3</sup> Traducció meua

Dörnyei (2005) es parla de diversos estudis portats a terme al Japó ( Nakata, 1995, Yashima, 2000, 2004; Kimura, Nakata i Okumura, 2001) i s'hi constata una motivació per a identificar-se amb una identitat anglesa mundial, també anomenada global (Graddol, 2006). Per això, proposa l'autor, cal deixar de banda el terme "*integrativitat*" i focalitzar més en aspectes d'identificació i en l'autoconcepte de l'aprenent.

En aquest punt es fa necessari fer una referència a la teoria proposada per la psicologia sobre les "*identitats possibles*", segons la qual la motivació representa les idees personals del que "hom podria ser, el que li agradaria de ser, i el que tem de ser"<sup>4</sup> (Markus i Nurius, 1987). Aquesta teoria ens és útil per a desenvolupar un nou concepte de motivació per l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Aquest nou concepte és batejat pel seu autor com a *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, 2005), traduït com a "*Sistema Motivacional del Jo*". Segons aquest sistema, la motivació en llengua estrangera està formada per tres dimensions: "*jo ideal*", "*jo hauria de*"<sup>5</sup> i "*l'experiència d'aprenentatge d'una llengua estrangera*".

El "*jo ideal*", diu l'autor, es refereix a la representació dels atributs que hom voldria posseir. Si la persona que nosaltres volem ser, parla una llengua estrangera, el "*jo ideal*" és un motivador molt potent per voler aprendre aquella llengua (Dörnyei, 2005). El "*jo hauria de*" es refereix als atributs que hom pensa que hauria de tenir. L'"*experiència d'aprenentatge d'una llengua*

---

<sup>4</sup> Traducció meua

<sup>5</sup> Traducció de Llorenç Comajoan

*estrangera*” es refereix als motius relatius al context d'aprenentatge i a l'experiència.

Aquesta nova categorització, de fet, repren la idea d'“*integrativitat*” descrita per Gardner (1985), ja que es relaciona amb la identificació de l'aprenent amb el grup de parlants de la llengua objectiu. En aquest sentit, Dörnyei proposa que es parli de *Ideal L2 Self* (*jo ideal com a parlant d'una llengua estrangera*) en comptes de *integrativeness* (“*integrativitat*”), ja que a més es pot utilitzar per explicar la motivació en diversos contextos d'aprenentatge, encara que no hi hagi pràcticament cap contacte directe amb els parlants de la llengua que es vol aprendre (Dörnyei, 2005), com és ara el context de l'escola on portem a terme la investigació.

I encara podem relacionar la teoria sobre les “*identitats possibles*” amb el que Tim Murphey (1998) descriu com a “*visió*” en el relat que explica com una atleta es motiva per preparar-se pels jocs olímpics. En aquest text s'explica com l'atleta “*es veu*” guanyant els jocs olímpics i això el motiva a preparar-se, llevar-se d'hora i entrenar cada dia.

Aquesta “*visió*” en l'aprenentatge d'una llengua estrangera és una de les forces més importants en motivació (Dörnyei i Kubanyiova, 2014), ja que assegura un esforç a llarg termini amb el consegüent progrés acadèmic. La “*visió*” és un aspecte de rigorosa actualitat, pel que fa a la motivació.

En relació amb el concepte de “*visió*”, en el Simposi sobre Motivació portat a terme a la Universitat del País Basc, el dia 10 de maig de 2013, Dörnyei va introduir el concepte anomenat *Directed Motivational Current (DMC)*. Aquest

"*Corrent de motivació dirigida*"<sup>6</sup>, va dir l'investigador, és un impuls motivacional intens que succeeix quan els dos factors, temps i context, coincideixen en un individu, per a provocar una decisió irreversible que el fa perseguir un objectiu o "visió" transcendental, a través d'un camí marcat (Dörnyei i Kubanyiova, 2014). Dörnyei va fer el símil d'un peix, que segueix el corrent per a anar d'un lloc a l'altre, empès per la força d'aquest corrent.

En aquesta tesi partim de la hipòtesi que un projecte interdisciplinari probablement crearà unes condicions d'aula molt propícies perquè es produeixin corrents de motivació dirigida. El fet que els mestres i els alumnes comparteixin uns mateixos objectius i es doti de més temps que el pròpiament estipulat per a la classe de llengua estrangera contribuirà a aconseguir que tots els alumnes (Dörnyei i Muir, 2013) puguin "veure's" com a persones que usen la llengua estrangera per comunicar-se a través del *rap*.

La literatura relaciona la motivació amb tres conceptes importants en el context educatiu, dels quals s'ha portat a terme nombroses investigacions. Aquests conceptes són l'emoció, l'interès i la creativitat, dels quals parlarem en els tres apartats que figuren a continuació.

### **5.1.1 Motivació i emoció**

Motivació i emoció són dues paraules que tenen un origen etimològic comú, totes dues provenen de la paraula llatina *movere*. Però no tan sols l'etimologia les uneix: en el camp de la neurofisiologia s'ha comprovat que les estructures neuronals i els sistemes funcionals responsables de la motivació i de l'emoció es

---

<sup>6</sup> Traducció meua

processen totes dues en el sistema límbic del cervell. A mitjans dels anys vuitanta es comencen a fer publicacions que relacionen els dos processos i a establir-ne les diferències i semblances (Bisquerra Alzina, 2009).

Són molts els autors que reconeixen la dificultat per trobar un model de definició pel concepte d'emoció. Plutchick i Kellerman al 1980 van recollir 27 definicions i Kleinginna i Kleinginna el 1981 en van recollir 101 de diferents (Martinez Sanchez, 2008). Després de recollir i classificar les diferents definicions d'emoció segons si es referien a l'afecte o a la cognició, els autors van extreure la seva pròpia definició d'emoció. Per ells l'emoció *"és un conjunt complex d'interaccions entre factors objectius i subjectius, on intervien els sistemes neuronals i hormonals, que a) provoquen experiències afectives com per exemple sentiments de benestar, plaer/disgust; b) generen processos cognitius com per exemple efectes perceptius emocionalment rellevants; c) activen ajustaments fisiològics a condicions de benestar; i d) condueixen a conductes que són sovint, però no sempre, expressives, dirigides cap a un objectiu, i flexibles"* (Kleinginna i Kleinginna, 1981).

La majoria d'autors entenen l'emoció com un concepte multidimensional, que respon als sistemes neurofisiològic i bioquímic, el motriu o conductual expressiu, i el cognitiu. Les emocions (Palmero i Martínez Sánchez, 2008) són processos multidimensionals formats per episodis de curta durada, capaços de produir uns canvis en el cos de tipus subjectiu, cognitiu, fisiològic o motòric-expressiu.

Són diverses les publicacions en què s'explica que Ekman i Friesen l'any 1975 van classificar les emocions en sis expressions facials universals. Aquestes sis emocions són: por, ira, alegria, tristesa, fàstic i sorpresa, totes elles fàcilment identificables en els éssers humans.

Més endavant, Plutchick proposa el "model circumflex de l'afecte" (Plutchick, 2001) per a la classificació de les emocions i ho representa amb la figura d'una roda. En l'interior de la roda (Aguado, 2005), Plutchick hi situa les emocions que considera que són bàsiques o primàries: alegria, acceptació, por, sorpresa, tristesa, fàstic, ira, anticipació; i en l'exterior hi figuren les emocions derivades de la barreja d'un parell d'emocions primàries: amor, submissió, païra, decepció, remordiment, menyspreu, agressivitat i optimisme.

Una altra classificació és la que desenvolupa Damasio (2005) que estableix tres categories d'emocions, les primàries, socials i de fons. Segons Damasio a més de les primàries, les emocions socials serien la simpatia, confusió, vergonya, culpabilitat, orgull, gelosia, enveja, gratitud, admiració, indignació i menyspreu; i les emocions de fons: entusiasme, malestar, excitació i tranquil·litat (Damasio, 2005).

En aquesta tesi hem optat per un acostament eclèctic i hem utilitzat les classificacions de Plutchik (1980) i Damasio (2005), per a desenvolupar les categories d'anàlisi. Per això es buscaran, en les dades, indicadors d'emocions primàries, socials i de fons, que ens portin a valorar el grau de motivació i emoció que el projecte interdisciplinari comporta.



Volem destacar la importància d'una educació emocional en l'etapa de l'educació primària, com a estratègia per a motivar per a l'aprenentatge. El mestre ha de procurar que els infants (Goleman, 1995) coneguin les pròpies emocions, sàpiguen gestionar-les, reconeguin les emocions dels altres i hi estableixin relacions. Quan els alumnes gaudeixen d'un ambient relaxat a l'aula és quan poden expressar emocions. Malgrat que els mestres procuren que sempre hi hagi un bon ambient a l'aula, a vegades es produeixen situacions no desitjades com per exemple discussions que desemboquen en baralles. Les baralles, tot i que produeixen ira, també ajuden, perquè això posa els alumnes en situació d'haver de resoldre conflictes, de prendre decisions, de tenir en compte als altres i a un mateix (Bach i Darder, 2002) per tal de reconèixer què pot ser personalment beneficiós i convenient per al grup. És interessant de constatar que quan s'expressen emocions, ja siguin positives com negatives, es fomenta una confiança (Carpena, 2012), que ajuda a crear complicitats. En el treball diari de l'aula s'ha de procurar que els alumnes es puguin mostrar tal com són, actuar de manera espontània i deixar fluir (Csikszentmihalyi, 1996) les seves emocions.

Segons la psicologia cognitiva són els pensaments els que ens generen les emocions i Aguado (2005) classifica les emocions fonamentant-se en la **dimensió de valència**, que distingeix dues categories emocionals bàsiques: les emocions positives i les emocions negatives. Altres autors es basen en la **dimensió d'activació** (Palmero i Martínez Sánchez, 2008) i estableixen una relació entre activació i estrès. Parlem d'estrès quan volem designar totes aquelles situacions i canvis vitals que imposen demandes i exigències a

l'individu i posen a prova els seus recursos físics i psicològics. Una situació d'estrès pot ser la realització de tasques cognitives d'alta dificultat com posar música (ritme i melodia), a un text escrit en anglès que a més ha de rimar. Això fa que el ritme del treball sigui més lent (Goleman, 1995) per tal com l'activitat del cervell emocional es redueix en una situació estressant.

La música i, en el nostre cas, la música *rap* és un dels pocs camps on les emocions es poden manifestar amb una certa llibertat. Els alumnes, mitjançant el cant de les composicions de *rap* poden expressar i induir emocions. El tempo ràpid (Ali i Peynircioglu, 2006) de la música *rap* proporciona alegria, així mateix les melodies simples amb poques variacions de figures melòdiques i més repeticions utilitzades pels alumnes en les seves composicions també contribueixen a l'alegria i felicitat. En canvi les melodies complexes proporcionen més ira i tristesa. Música i text col·laboren en la recepció i producció d'emocions.

La nostra tesi vol anar a buscar indicis que demostrin que el treball conjunt de llengua anglesa i música, i més concretament el treball en el projecte de desenvolupar un *rap*, motiva l'alumnat i els permet induir i produir emocions per a l'enriquiment personal i del grup i a desenvolupar alhora les capacitats cognitives, juntament amb les habilitats artístiques i espirituals (H. Gardner, 1983). Tal com sabem per experiències portades a terme a algunes aules, la música afavoreix l'acompliment d'una educació integral, ja que a més de donar coneixements, participa en la promoció de la creativitat, desvetlla la imaginació i permet l'expressió de les emocions.

### **5.1.2 Motivació i interès**

Tot i que per alguns autors l'interès és considerat com una de les emocions bàsiques més predominants en el funcionament quotidià (Reeve, 2010), hem cregut necessari dedicar-hi un apartat per la seva rellevància en la nostra tesi, sobretot pel que fa a l'impacte que produeix en l'alumnat la novetat del projecte amb la consegüent curiositat que fa que es desperti l'interès envers el projecte.

La importància de l'interès ha estat tinguda en compte des de fa molts segles, començant per Johan Amos Comenius (1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) i sobretot Friedrich Herbart (1776-1841), que va ser el primer que va parlar de l'interès com a factor important en la teoria de l'educació. Herbart va ressaltar que l'interès no tan sols ha de ser una condició per motivar l'aprenentatge, sinó que ha de ser un objectiu de l'educació.

Entrant en el segle XX, el concepte d'interès va ser introduït en el camp de l'educació de la mà del filòsof John Dewey. Per aquest autor, una persona està interessada per alguna cosa quan està activament preocupada per aquesta cosa. La idea que comporta el mot *interès* (Dewey, 1913) es refereix a estar compromès, concentrat, o totalment ocupat amb una activitat perquè creus que val la pena. Segons Dewey, l'interès és un estat "propulsor", està basat en objectes reals, i té un elevat significat personal (Schiefele, 1991). Per Dewey, identificació i concentració són dos factors claus en el concepte d'interès (Mitchell, 1993).

Més tard, amb els inicis del conductisme, el concepte d'interès va esdevenir menys important tant en la psicologia, com en l'educació, tret d'alguns estudis aïllats. No va ser fins als anys 80 del segle passat que H. Shiefele va reconèixer el terme *interès* com a variable fonamental per motivar en el camp de l'educació (Hidi, 2006).

Precisament alguns autors han relacionat la motivació intrínseca amb l'interès, i l'hi han atribuït un paper important en el sentit que normalment la gent s'inicia a fer activitats que els interessin (Deci, 1992). L'interès és un dels factors de motivació per a l'aprenentatge i el desenvolupament que sorgeix a partir de la interacció entre un individu i el seu medi. En la teoria d'autodeterminació (Deci i Ryan, 1985) es relaciona l'interès amb l'afecte que vincula una persona amb les activitats que proporcionen un tipus de novetat, repte o atracció estètica desitjada. Les condicions que es creen per a aconseguir l'interès envers una activitat són les mateixes que es reuneixen per tal de motivar els alumnes intrínsecament a implicar-se en aquella activitat.

Krapp al 1989, va proposar classificar l'interès en el camp de l'educació en dos tipus (Krapp, 1999):

1) Interès individual o personal

Aquest tipus d'interès es concep com una preferència duradora per certs temes o activitats (Shiefele, 1991); està basat en el coneixement i la valoració d'una classe d'objectes o idees que porten l'alumne a desitjar implicar-se en activitats relacionades amb el tema. Per Shiefele, l'interès

individual s'identifica mitjançant el sentiment de gaudi, la implicació, el valor assignat a l'objecte d'interès, i el seu caràcter intrínsec.

## 2) Interès situacional o contextual

Es fixa en les característiques de les tasques, els continguts o les condicions ambientals que desperten l'interès en molts alumnes. És un estat emocional provocat per estímuls contextuais. Alguns d'aquests estímuls vénen donats pel treball en grup. És un tipus d'interès que s'adquireix quan es participa en un ambient o context.

La mateixa autora, juntament amb altres, Krapp, Hidi i Renninger (1992) van identificar tres conceptualitzacions d'interès. La primera, que es refereix a la predisposició de la persona, una altra explica que és una característica de l'ambient d'aprenentatge, i l'última manté que l'interès és un estat psicològic.

En una publicació de Boekaerts i Boscolo (2002) s'expliquen algunes recerques portades a terme en el camp de l'interès. Els autors es fan ressò de la investigació portada a terme per Krapp (1999), segons el qual són dos els factors que desenvolupen i mantenen l'interès (Mitchell, 1993). El primer representa factors com ara valors personals i objectius. El segon es refereix a experiències relacionades amb els sentiments. Aquests dos factors es compliran si el compromís està relacionat amb els objectius personals, i l'experiència afectiva és positiva i emocionalment satisfactòria. En la mateixa publicació s'esmenta la recerca de Renninger, Ewen i Lasher (2002), l'estudi dels quals va analitzar el grau d'interès envers una assignatura i l'enfocament de la tasca per part dels infants, així com l'assoliment dels objectius. En aquest estudi es va

comprovar que un interès alt en una assignatura fa que els alumnes s'involucrin amb les tasques, des del punt de vista del significat; mentre que un interès baix indica una falta de comprensió del camp.

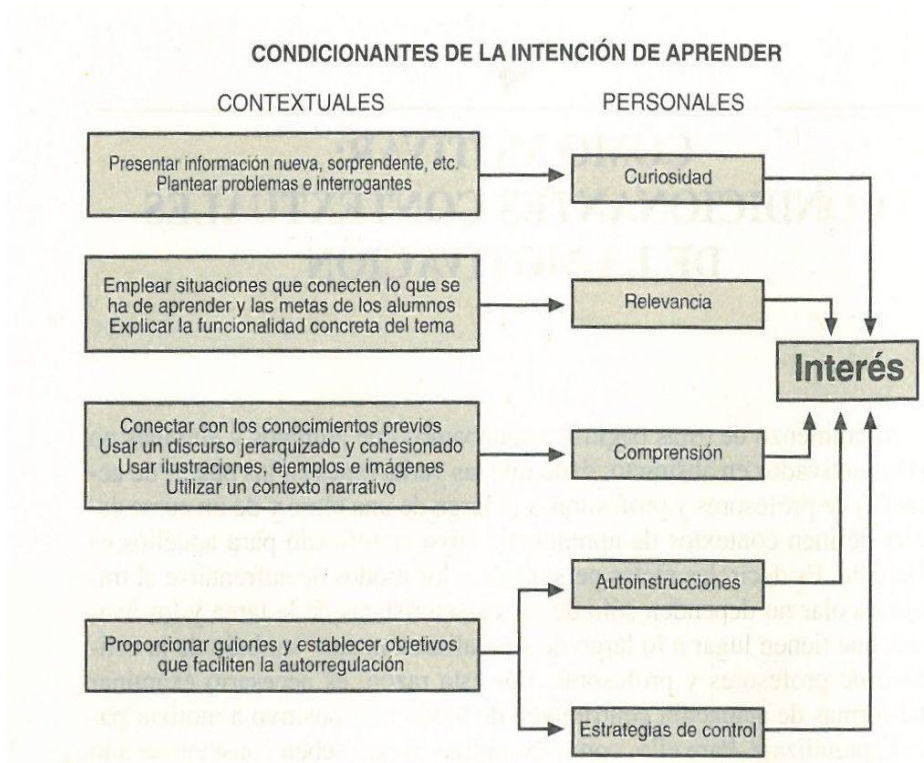
Estudis recents, conclouen que l'interès està relacionat amb la novetat, el repte i l'atracció que hom necessita (Boekaerts i Boscolo, 2002); descriuen l'interès com una interacció entre l'individu i alguns aspectes del seu entorn (Hidi i Harackiewicz, 2000); i demostren que l'interès exerceix una influència molt gran en l'assoliment acadèmic (Del Favero, Boscolo, Vidotto, i Vicentini, 2007), ja que té la funció de promoure, entendre i recordar matèria, i estimular l'actitud positiva dels alumnes envers un tema.

Aquesta relació de l'interès amb la novetat queda reforçat des de la perspectiva de l'ensenyament ecològic (Van Lier, 2002), la qual considera que per aconseguir un aprenentatge cal estar molt atent, valorar la importància d'allò que ja és conegut i d'allò que és nou, el que és previsible de l'inesperat, el que és costum o el que és una novetat. En l'enfocament ecològic es valora que els alumnes aprendran més si han de fer servir l'enginy per solucionar fets inesperats. Aquest enginy inclou prendre decisions per part del mestre davant de les preguntes espontànies de l'alumnat. El docent ha d'aprofitar totes aquelles oportunitats d'interacció que hi pugui haver entre el subjecte i el seu entorn per mantenir l'interès. L'ensenyament ecològic requereix un enfocament que permeti una relació de l'individu amb el seu entorn, per això cal que els mestres i els alumnes estiguin constantment atents i preparats per resoldre les situacions inesperades. Podrem mantenir l'interès de l'alumnat sempre i quan

presentem activitats que permetin als alumnes expressar-se lliurement i es desviïn d'un enfocament més tradicional.

Si alguns estudis investiguen l'interès de l'alumnat per les matemàtiques (Prendergast, 2011) o la història (Del Favero et al., 2007), la nostra tesi pretén investigar l'interès que mostren els alumnes pel treball interdisciplinari de les assignatures d'anglès i de música. Per això ens preguntem si fer textos significatius per a música *rap* despertarà l'interès per a ampliar el vocabulari i les estructures gramaticals necessàries per a poder inventar una cançó en anglès. La tesi vol anar a buscar indicis que ens expliquin el tipus d'interès que proporciona el projecte, ja sigui situacional o individual. Això, ho podrem constatar si en els fragments analitzats es produeixen manifestacions d'implicació i gaudi.

Per tal que els alumnes assoleixin un objectiu, el més important és que tinguin ganes d'aprendre, que tinguin un interès per voler portar a terme un projecte com el que se'ls planteja en el nostre cas. Cal captar l'atenció dels alumnes, despertar la seva curiositat envers el que es vol fer i al mateix temps cal que l'interès es mantingui al llarg de tot el projecte per poder assolir uns resultats finals.



*Fig.5.2* Condicionants contextuels de la motivació per aprendre (Alonso Tapia, 1997:56).

### **5.1.3 Motivació i creativitat**

En el diccionari de Psicologia (Doron i Parot, 2008) es defineix la creativitat com una aptitud complexa, diferent de la intel·ligència i del funcionament cognitiu i que seria funció del fluir de les idees del raonament inductiu, de certes qualitats perceptives de la personalitat, així com de la intel·ligència divergent en la mesura que afavoreix la diversitat de les solucions i dels productes. Els individus creatius donen proves d'imaginació, d'esperit d'invenió i d'originalitat. S'afavoreix el procés creatiu amb una actitud positiva enfront d'idees noves o inesperades, i amb el fet de dispersar més l'atenció en comptes de concentrar-la en el problema plantejat.



Aquesta definició ens porta a pensar que el que afavoreix la creativitat en el projecte interdisciplinari de música i anglès, no és pas el tractament de l'assignatura de música, ni com s'enfoca l'assignatura d'anglès; sinó que podria ser el fet de canviar o transformar el tractament d'aquestes assignatures per formar-ne un altre de nou: la interdisciplinarietat (Csikszentmihalyi, 1996). El nou enfocament demana dels alumnes un repte molt alt. Aquest repte combinat amb un nivell alt d'aprenentatge de les eines necessàries per a la construcció de rimes en anglès i ritmes musicals, per a la construcció de poemes *rap* i travessant les fronteres de les dues assignatures de música i anglès, podria ajudar a aconseguir el corrent creatiu.

Una de les imatges que s'utilitza a l'Àsia com a metàfora de creativitat és l'aigua, perquè s'adapta a qualsevol circumstància que es trobi (Goleman, Kaufman, i Ray, 2009). L'aigua d'un riu corre, i si troba un obstacle flueix al seu voltant. La creativitat també s'adapta a les condicions que troba. Les persones que saben adaptar-se a les condicions que troben i en saben treure bon partit, són persones creatives. Aquesta metàfora de l'aigua evoluciona cap a la idea del fluir (Csikszentmihalyi, 1996), o del *Directed Motivational Current* (Dörnyei i Muir, 2013).

Aquesta idea portada a l'aula ens condueixen a dir que els alumnes entren en un procés creatiu quan estan totalment involucrats i concentrats amb el que estan fent; aconsegueixen un sentiment d'èxtasi com a conseqüència de portar a terme activitats diferents de les usuals; tenen la sensació que ho poden aconseguir perquè el repte és l'adequat; i fins i tot perden la noció del temps, ja

que ho fan perquè els agrada fer-ho (Csikszentmihalyi, 1996); és a dir, això és el que els artistes i atletes anomenen moment blanc. Tot surt bé, amb harmonia i sense fer gaire esforç (Goleman et al., 2009) addicional per part de l'alumnat. És el que els psicòlegs anomenen "el fluir" i que va estar extensivament estudiat per Csikszentmihalyi.

Són diverses les investigacions que demostren que una persona intrínsecament motivada és més creativa (Amabile, 1985). Un alumne que està motivat intrínsecament no pensa en la recompensa de les notes, o en el premi d'un concurs, ni tan sols a agradar al mestre, obstacles anomenats per Amabile assassins de la creativitat; aquest alumne segueix l'impuls de portar a terme una activitat pel pur plaer de fer-ho.

Si la motivació intrínseca és un factor important en el desenvolupament de la creativitat, un element molt important per afavorir-la és el temps (Goleman *et al.*, 2009). A les escoles molt sovint es pateix la pressió del temps per portar a terme projectes i activitats, sempre hi ha el rerefons de voler complir amb la programació i el que dicta el *currículum* als mestres. Aquesta pressió dóna sovint una sensació d'ofec que no deixa que la creativitat faci el seu curs.

Finalment, seguint la definició donada al principi d'aquest apartat, diem que un altre factor que contribueix a la creativitat és la novetat del projecte (Thorne, 2008). En començar un nou projecte a l'escola és important que els diferents estaments, direcció, claustre de mestres i alumnat s'il·lusionin amb el projecte i li donin suport. La col·laboració dels diferents estaments ajudarà en qüestions organitzatives, com per exemple la distribució d'horaris. Acceptar una idea nova

pot contribuir en la millora de l'escola i permetre fer-la conèixer com a escola motivadora que incentiva la creativitat dels seus alumnes.



## **SEGONA PART**



## **6. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ**

Per tal d'analitzar les dades obtingudes a partir de l'execució d'aquest projecte s'utilitza una metodologia que es descriu en els apartats que segueixen a continuació. Primer de tot establirem el marc general de la investigació i després es procedirà a la descripció del disseny i dels diferents instruments de recollida de les dades.

### **6.1 Marc general**

En aquest capítol passem a descriure el marc general d'investigació que s'ha triat per a aquest estudi que es porta a terme en una escola de primària i que, podem emmarcar en el camp de la **investigació educativa**.

Atès que l'objectiu d'investigació, tal i com ha quedat descrit al capítol 1, ens porta a poder observar una aula concreta i a analitzar l'acció d'aula en profunditat des de diverses perspectives, hem optat pel **paradigma interpretatiu**. Aquest paradigma, que intenta comprendre la realitat educativa des dels motius de les persones implicades en el procés educatiu (Latorre, del Rincón, i Arnal, 2005), s'anomena també paradigma qualitatiu, fenomenològic, o etnogràfic establint un paral·lelisme entre el paradigma i la metodologia de investigació que se'n deriva, la **metodologia qualitativa** (interpretativa).

Cal dir que en el marc de la investigació educativa també es coneix aquest tipus d'investigació com a **investigació d'aula** (Van Lier, 1988), o **investigació centrada a l'aula** (Nunan, 1991) que té les seves arrels en l'**etnografia** i que en el camp educatiu segons Latorre *et al.* (2005), i fent referència a Goetz i

LeCompte, té com a objectiu aportar dades descriptives dels escenaris educatius, activitats i opinions dels participants, així com descriure les diverses perspectives i activitats dels professors i alumnes amb la finalitat d'extreure explicacions que mostrin patrons de comportament.

D'entre les possibles aproximacions metodològiques en aquest marc, ens ha interessat especialment per a la nostra investigació l'enfocament ecològic de Van Lier (2004) ja que posa la mirada en el procés d'aprenentatge i el relaciona amb tot el sistema del qual forma part. Així es relaciona les activitats concretes de l'aula amb l'escola i amb el currículum en general. La investigació ecològica contempla, a més, els factors d'espai i temps; i Van Lier l'associa amb el treball que es porta a terme des de l'etnografia. Aquest autor explica que pren la definició d'ecologia d'Ernst Haeckel, segons el qual l'ecologia és la totalitat de relacions d'un organisme amb tots els altres organismes amb els quals entra en contacte. L'ecologia lingüística (Van Lier, 2004b), per ser més precisos, es fixa en la llengua com un lligam entre la gent i el món, i en l'aprenentatge de la llengua com una manera més efectiva de relacionar la gent i el món. Segons aquest autor ecologia és *"l'estudi de les relacions entre elements en un ambient o ecosistema, en particular les interaccions entre aquests elements"*<sup>7</sup> (Van Lier, 2010:4). Per la seva importància en la concreció del nostre marc metodològic detallem a continuació les característiques de la investigació ecològica segons les explica Van Lier (2004b):

- Està contextualitzada i posa especial interès en les relacions entre els elements del marc establert.

---

<sup>7</sup> Traducció meua



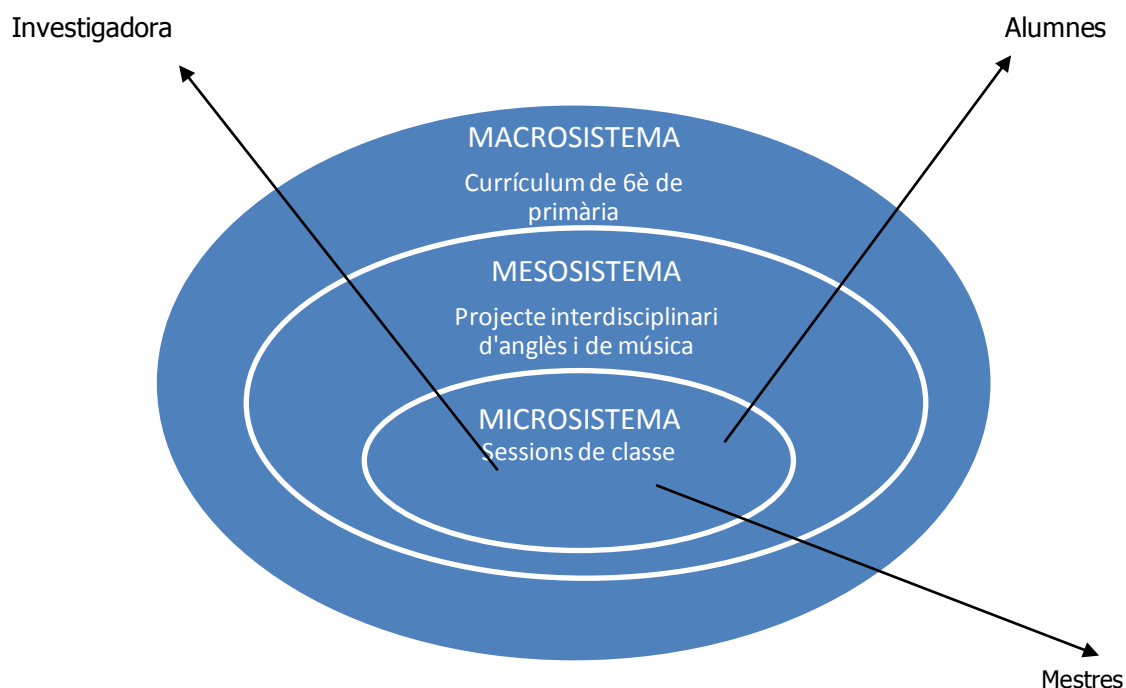
- Té unes dimensions d'espai i temps ben definides.
- És (si més no potencialment) intervencionista, o sigui, es pot anar reorientant segons els camins que ens obrin les dades, i també és crítica.
- És ecològicament i fenomenològicament vàlida, ja que hi ha una correspondència entre la definició de la situació que fa l'investigador i la dels participants (Van Lier, 2004b:193).

Van Lier, en la seva publicació de 2004, explica que la investigació ecològica està inspirada en la teoria dels ecosistemes, formulada per Bronfrenbrenner (1979), segons la qual l'ésser humà es desenvolupa entorn de diversos ecosistemes, estructurats en esferes concèntriques, cadascuna de les quals exerceix una influència sobre la persona. Aquestes esferes formen un ecosistema organitzat en quatre subsistemes que l'autor anomena microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema. Van Lier ajunta en un sol nivell el macrosistema i l'exosistema i l'anomena macrosistema. La interrelació dels ecosistemes crea un marc idoni per a la investigació.

Van Lier (2010) trasllada aquesta divisió en nivells al món de l'aula, la qual cosa ens permetrà estudiar els diversos nivells i la relació entre ells en un context. L'autor suggereix que cada locució, pot tenir diferents interpretacions, i posa la imatge de la litografia de Maurits Escher, anomenada "Three Worlds" per il·lustrar el fet que en una mateixa imatge hi podem veure diferents estadis d'interpretació (Van Lier, 2010:3). Així cada locució l'hem d'analitzar tenint en compte el seu context, fent referència al que ha passat abans i el que passa després de cada moment que analitzem i procurant de tenir en compte els diferents punts de vista dels participants en l'investigació.

Tal i com veurem en el transcurs d'aquesta tesi, alumnes, mestres i investigadora estan implicats en el context d'ensenyament i aprenentatge que es crea amb el treball interdisciplinari d'anglès i de música. Al llarg del projecte s'estableix una interrelació entre la teoria, la pràctica i la investigació, que fan que sigui interessant d'abordar la present investigació seguint els paràmetres de la investigació ecològica (Esteve et al., 2008). És per això que considerem justificat emmarcar la investigació que es porta a terme en aquesta tesi en el camp de la investigació educativa amb una aproximació ecològica.

En el nostre cas, el macrosistema és el currículum de 6è de primària; el mesosistema correspon al projecte interdisciplinari d'anglès i de música; mentre que el microsistema estaria format per les sessions concretes de classe. La interrelació dels diferents ecosistemes crea un marc idoni per a la investigació de tots els elements que intervenen en el nostre estudi.



*Fig. 6.1* Adaptació dels Nivells d'anàlisi d'aula (Van Lier, 2004b).

Passant a un nivell de més concreció i adoptant la proposta de classificació de Latorre *et al.* (2005), la metodologia de la present investigació es pot qualificar de forma complementària de la següent manera:

Taula 6.1 *Classificació de modalitats d'investigació qualitativa*

Segons la <b>finalitat</b>	<b>Intervencionista i evolutiva.</b> Pretén promoure transformacions o canvis en l'acció pedagògica d'acord amb la idiosincràsia del context educatiu i requereix la incorporació d'una aproximació ecològica a l'objecte d'estudi.
Per l' <b>abast temporal</b>	<b>Investigació transversal.</b> Estudia un aspecte del desenvolupament de l'acció en un moment determinat. Aquí s'estudia com afecta en la motivació dels alumnes el fet de portar un treball interdisciplinari durant quatre mesos d'un curs escolar.
Pel que fa a l' <b>objectiu</b>	<b>Investigació explicativa.</b> Vol explicar els fenòmens que s'esdevenen en el treball interdisciplinari d'anglès i música.
Segons el caràcter de la <b>mesura</b>	<b>Investigació qualitativa.</b> Observació directa del que passa a l'aula centrat en el procés d'elaboració de poemes en anglès amb una base de música <i>Rap</i> a la classe de 6è de primària mitjançant un treball interdisciplinari.
Respecte al <b>marc</b>	<b>Investigació de camp.</b> Es porta a terme sobre el terreny, és a dir a l'aula.
Segons la <b>concepció del fenomen educatiu</b>	<b>Investigació ideogràfica.</b> No es pretén generalitzar, sinó que només pretén comprendre què passa en aquesta aula en concret.
Segons l' <b>orientació</b>	<b>Investigació orientada a l'aplicació.</b> Es produeix un canvi en la pràctica educativa i s'analitza mitjançant la investigació d'aula.

### **6.1.1 Validesa i fiabilitat**

Un cop descrit el marc general metodològic, volem concretar com pretenem obtenir els valors de **validesa** i **fiabilitat**, d'altra banda donades per garantides en una recerca quantitativa.

Els autors Latorre, del Rincón i Arnal (2005) expliquen que LeCompte i Goetz (1982) mencionen dues formes de validesa en relació amb la recerca qualitativa, i que són **validesa interna**, o sigui una prova irrefutable entre l'observació de l'investigador i les idees teòriques que desenvolupen i **validesa externa**, és a dir la quantitat de generalització dels resultats. Dins de la mateixa publicació de Latorre, del Rincón i Arnal es menciona que Guba i Lincoln (1994) introdueixen dos criteris per acreditar la validesa en els estudis qualitius, que són la **credibilitat**, és a dir, si els resultats són creïbles i la **transferabilitat**, o sigui, si aquells resultats es poden aplicar en altres contextos. I encara, els mateixos autors conclouen que Silverman (2003) identifica una altra forma de validació que és la **triangulació**. Per E.G.Guba (1985) dins d'Arnaus (1996), la triangulació consisteix a recollir dades des d'una varietat diferent de perspectives, utilitzar una varietat de mètodes i estintolar-se en una varietat de fonts per tal que les predileccions de qui investiga es comprovin de manera tan consistent com sigui possible. Per a Van Lier (1988), la triangulació permet d'una banda recollir dades des de diferents perspectives i de l'altra analitzar-les a partir de mètodes diferents. Si des dels tres vèrtexs del triangle s'arriba als mateixos resultats o resultats semblants, la investigació és vàlida per ella mateixa (Van Lier, 1988).

LeCompte i Goetz (1982) dins de Latorre, del Rincón i Arnal (2005), també parlen de fiabilitat de la recerca qualitativa i utilitzen la terminologia **fiabilitat interna** quan es refereixen al cas que diversos observants es posen d'acord amb allò que han vist i sentit i **fiabilitat externa** per referir-se en quin grau el mateix estudi es podria reproduir. En la mateixa publicació de Latorre, del Rincón i Arnal (2005), s'assegura que Bryman (2003) defineix la fiabilitat com un lligam entre la mesura i el concepte, Hammersley (1992) creu que la fiabilitat es refereix al grau de consistència amb el qual els casos s'agrupen en una mateixa categoria segons diversos observadors, o pels mateixos observadors en diferents ocasions i Silverman (2003) reforça la mateixa idea argumentant que la fiabilitat es pot incrementar comparant l'anàlisi de les mateixes dades per diversos observadors.

Per obtenir el valor de validesa i fiabilitat en aquesta tesi s'utilitza la **triangulació** de dades. En l'apartat 6.2.2 detallarem els diversos instruments de recollida de dades i en l'apartat 6.3 la metodologia d'anàlisi emprada.

## **6.2 Disseny de la investigació**

Per tal d'elaborar aquest apartat ens basarem amb la classificació de Ma. Asunción Bes (2006) pel que fa a l'organització del disseny de la investigació i de quins instruments s'ajuda per tal de portar a terme la recerca. Comencem explicant quin ha estat el disseny d'aquesta investigació.

El material que disposem està integrat per les dades obtingudes de les observacions portades a terme a la classe de 6è de primària de l'escola Santa Caterina de Siena de Vic. Pel que fa al període d'observació ha estat de quatre mesos (de gener a abril de 2011), corresponent al temps que ha durat el treball interdisciplinari d'anglès i música a l'escola elegit per a fer l'observació. En un principi es va proposar un calendari per part de la investigadora, en el qual s'iniciaven les classes de música per introduir els alumnes a la música *rap*. Es proposava de fer quatre sessions de música sola, després de fer quatre setmanes coincidint la classe de música i la classe d'anglès de quatre sessions cadascuna, per finalitzar amb quatre sessions independents d'anglès tal com proposa Albert Casals (2009). Després d'una primera reunió amb les mestres implicades en el projecte es va consensuar fer coincidir en el temps les sessions de música i anglès amb un nombre total de 7 setmanes, ja que la mestra d'anglès va considerar oportú dedicar més sessions per fer els textos en anglès a causa de la seva dificultat.

Uns dies previs a l'inici del projecte es va demanar als alumnes participants que contestessin les preguntes d'un qüestionari. Aquell mateix dia es va fer un examen per saber el nivell lingüístic de l'alumnat, i se'ls va demanar que omplissin els espais buits d'un poema amb paraules que se'ls donava per triar com a resposta. Un cop establert el calendari de les sessions, la investigadora va sol·licitar el permís per a portar a terme una investigació directa d'algunes sessions, així com de les gravacions de vídeo i àudio.

El projecte començava amb una sessió de concert inicial amb una petita demostració del que havia de ser el producte resultant i es volia concloure amb un concert-assaig amb els alumnes de 6è i un concert-demostració la setmana següent pels alumnes de 5è. Finalment, per qüestions d'agenda de totes les parts implicades es va haver de reduir els concerts i només es va fer el concert final de demostració pels de 5è. També cal dir que en un inici la investigadora va proposar gravar dues sessions de classe i que després per l'interès del projecte es va decidir de gravar tres sessions durant els mesos de febrer i març.

Un cop finalitzat el projecte i després de fer el concert, es van fer entrevistes als alumnes i se'ls va demanar que responguessin a un qüestionari final i omplissin els espais buits d'un poema, com a l'inici del projecte.

Com a tècniques de recollida de dades s'han aplicat les següents: la fitxa sondeig, la gravació d'àudio i vídeo de les sessions de classe i la seva posterior transcripció, la presa de notes de camp i la posterior elaboració de la corresponent fitxa d'observació, qüestionaris de motivació amb preguntes tancades, entrevistes qualitatives a les mestres i a tres alumnes representatius dels tres grups formats a l'aula, recull de dossiers de tres alumnes i tests de nivell.

El resultat ha estat l'obtenció d'un corpus constituït per vuit hores de gravació de les classes en vídeo, de les quals quatre estan també registrades en àudio, i la seva corresponent transcripció, les fitxes d'observació de les sessions de classe per part de la investigadora, una fitxa sondeig de cada alumne participant en el projecte (total 22), un examen de nivell respost per cadascun

dels alumnes (total 22), un test amb un poema on s'havien d'omplir uns espais buits que es va passar al principi del projecte i al final del projecte (total 22), un qüestionari de motivació amb preguntes tancades respost pels alumnes al principi i al final del projecte (total 22), l'enregistrament d'una entrevista a tres alumnes representatius de cada subgrup participant en el projecte i la seva corresponent transcripció, els dossiers produïts per tres alumnes representatius dels subgrups participants en el projecte, l'acta de l'entrevista mantinguda amb les mestres participants en el projecte a l'inici i al final d'aquest, i l'avaluació final del projecte per part de les mestres, així com les programacions de les dues assignatures de música i anglès.

### **6.2.1 Rol de la investigadora durant el procés de recollida de dades**

Portar a terme una recerca etnogràfica significa recollir la vida d'un grup en particular i això comporta una participació i una observació en el seu entorn (Charmaz, 2006). Per poder obtenir les dades ha estat essencial el rol d'observació participant (Allwright, 1988) per part de la investigadora, ja que li ha permès accedir de manera directa i oberta a les dades.

L'observació portada a terme va ser com a investigadora i no com a docent. Tot i això, la investigadora va dissenyar les sessions de treball de la classe d'anglès que posteriorment va comentar amb la mestra d'anglès. La investigadora també va proporcionar un conjunt d'activitats preparades per tal que els alumnes de 6è de primària, portessin a terme un treball per a aprendre a fer rimes en anglès. Aquest conjunt d'activitats consistia en unes fitxes en què d'una manera lúdica l'alumnat es familiaritzava amb la fonètica de l'anglès per tal de



reconèixer la rima de les paraules. Aquesta composició ha portat avantatges i inconvenients. L'avantatge de preparar les sessions a la mestra d'anglès ha estat assegurar-se que el projecte es portaria a terme, procurant que la mestra no tingués una feina extra a l'hora d'iniciar el projecte interdisciplinari i que al mateix temps complís amb els requisits establerts pel *currículum* d'Educació Primària. L'inconvenient ha estat la falta d'espontaneïtat per part de la mestra ja que, en part, s'ha sentit condicionada a posar en pràctica les activitats proposades per part de la investigadora.

Durant les sessions de classe, la investigadora va portar a terme les gravacions d'àudio i vídeo i va prendre notes en la fitxa d'observació. Ser investigadora i alhora tècnica de gravació ha tingut els seus pros i els seus contres. Un punt a favor ha estat que la investigadora s'ha mantingut al marge de la docència i per tant no hi ha hagut interferències, però per altra banda el fet d'estar pendent de com funcionava la gravació ha fet que perdés una visió global del que passava a la classe.

### **6.2.2 Instruments de recollida de dades**

S'ha procurat de recollir dades des dels diferents angles, per tal d'integrar impressions, percepcions i observacions de tots els "participants" (Latorre *et al.*, 2005) en la investigació. Per a l'obtenció de les dades s'han utilitzat diversos instruments que s'expliquen a continuació.

### **6.2.2.1 Fitxa sondeig**

Una fitxa sondeig és una fitxa escrita amb unes preguntes, mitjançant les quals s'obté informació general respecte als participants en el projecte (Bes, 2006). El dia 9 de desembre de 2010, dia en el qual es va produir el primer contacte amb l'alumnat de 6è de primària de l'escola Santa Caterina de Siena de Vic, es va passar a l'esmentat alumnat una fitxa sondeig. En aquesta fitxa sondeig se'ls demanava informació sobre l'edat, el sexe, el lloc de naixement, el domicili, les llengües que parlen a casa, etc, per tal de conèixer una mica les característiques del grup-classe participant en aquesta investigació (Muñoz, 2006). La fitxa consta de 15 preguntes formulades en català. (Annex 1)

### **6.2.2.2 Test nivell d'anglès**

Entre els avantatges de fer exàmens, hi trobem el fet que és un element que permet a la persona que fa l'examen de conèixer quin és el seu nivell sobre un tema en concret. A més, com a grup, permet als mestres de reconèixer el progrés que s'ha fet. En aquest cas es va portar a terme un examen per una demanda feta per part de l'escola, ja que la mestra titular d'aquesta assignatura estava de baixa i l'escola necessitava una nota per a l'avaluació. Davant d'aquesta demanda la investigadora va proposar de fer el test de *University of Cambridge ESOL Examinations* del nivell *Starters* de les habilitats de *Reading & Writing*. Aquest test es va passar abans de començar el projecte, el dia 9 de desembre de 2010. El fet de passar aquest examen va permetre de poder saber quin era el nivell de llengua anglesa dels alumnes participants en el projecte. Es

va optar per utilitzar un examen que fos reconegut oficialment per tal que es pogués així certificar el barem dels seus resultats (Annex 2).

### **6.2.2.3 Poema test**

Afegit al test de nivell d'anglès i pensant que la recerca aniria adreçada a motivar els alumnes a escriure poesia en anglès, la investigadora va proposar als alumnes de completar un poema inventat per a aquesta ocasió en forma de *Limerick*, un poema humorístic amb la rima AABBA. Es tractava que els alumnes, a partir de 9 paraules proposades, escollissin quines d'aquestes paraules eren les adequades per a formar la rima del poema i omplissin els buits del text. Aquest poema es va proposar als alumnes a l'inici i al final del projecte per tal de poder estudiar quina havia estat l'evolució en el reconeixement de la rima per part de l'alumnat (Annex 3).

### **6.2.2.4 Gravació de vídeo/gravació d'àudio**

Una de les característiques que ressalten més de l'ús de les gravacions de vídeo i d'àudio, és la seva habilitat única de captar el que passa a la classe de manera objectiva. Una altra avantatge suposa el fet que proporciona la possibilitat d'accedir a la informació tantes vegades com es vulgui, així com poder parar la gravació en el lloc que es vulgui o fer-la anar més lenta per poder precisar un moment concret. També ens és útil, en les gravacions de vídeo, el fet que documenten llenguatge no verbal, com emocions o expressions del cos.

Per altra banda, les gravacions de vídeo o d'àudio tenen limitacions, ja que resulten un element estrany a l'aula i això pot provocar desconcentracions per

part dels mestres o dels alumnes que, a vegades, estan més pendents dels aparells que no pas de l'activitat que es porta a terme (Farías i Montero, 2005). A això, cal afegir-hi la poca qualitat de resolució de les nostres gravadores d'àudio que fa difícil d'escoltar el que diu un grup petit si la resta de la classe està treballant a la mateixa aula.

Per a aquesta investigació s'han fet gravacions de vídeo i d'àudio de quatre de les sessions del conjunt del projecte. Quan els alumnes han estat en un sol grup-classe, les gravacions d'àudio i vídeo han estat coincidents i per aquest motiu creiem més interessant utilitzar les gravacions de vídeo per a la seva anàlisi. Quan els alumnes s'han subdividit en tres grups, hem col·locat la gravadora d'àudio en dos grups i la de vídeo en un altre, i això ha permès poder gravar el que passava en els tres grups alhora (Veure CD annex).

#### **6.2.2.5 Transcripció**

La transcripció és un pas necessari per a la interpretació de les dades obtingudes a través de les gravacions d'àudio i vídeo. Hi ha diverses raons per portar a terme les transcripcions (Van Lier, 1988: 238):

- a) L'observador necessita un *mecanisme d'allunyament* que li permeti de mirar-se els fets de nou, des d'un punt de vista més objectiu.
- b) El fet de poder repetir el visionat permet a l'investigador una immersió total en les dades.
- c) Un cop s'ha fet una inspecció detallada de les dades, apareixen fenòmens interessants.
- d) Les dades passen a estar disponibles per a d'altres investigadors.

- e) Es poden comparar les dades amb altres dades de recerques semblants i així es facilita la recerca cumulativa.
- f) Observem selectivament, i la codificació a temps real simplement fa complir una preselecció sistemàtica.

El tipus de transcripció que s'utilitza en aquesta investigació és un tipus de transcripció directa, ja que ens interessa més el *què* que el *com*. La transcripció de les gravacions, que ha estat assumida personalment per la investigadora, ha suposat una part molt important en la recollida de dades per a aquesta investigació i es considera no tan sols com un trasllat de signes sinó com un recull que aporta una interpretació (Farías i Montero, 2005).

Disposar de les transcripcions de les gravacions ha facilitat la codificació que ens ha permès l'anàlisi qualitativa del discurs. Utilitzem el terme "codificar" seguint a Charmaz (2006) que remarca que en codificar posem *etiquetes* que representen un segment (Charmaz, 2006) i d'aquesta manera emfatitzen el que passa en aquell segment.

En la nostra transcripció no ens hem fixat en les inflexions de veu, en el ritme de la parla, en l'accentuació o en l'expressió de la cara, excepte en comptades ocasions (Farías i Montero, 2005), perquè no eren rellevants per a la nostra investigació i no aportaven més dades per al treball que es volia portar a terme. (Annex 4)

#### **6.2.2.6 Dossiers**

Els dossiers són també un tipus de tècnica de recollida de dades, ja que s'hi recull una gran part del material utilitzat en el procés del treball dut a terme.

Els dossiers ens ensenyen les activitats proposades per la mestra, en aquest cas per la mestra d'anglès, i les mostres de les alumnes complementen la informació sobre el procés seguit per a l'elaboració del poema que constituirà la cançó *rap* en anglès (Annex 6). Els treballs recollits són els representatius dels tres subgrups que es van formar per a treballar durant el temps que va durar el treball interdisciplinari d'anglès i de música a la classe de 6è de primària (Annex 7).

#### **6.2.2.7 Qüestionaris**

L'atractiu principal dels qüestionaris és la seva eficàcia extraordinària pel que fa a temps, esforç i recursos econòmics, ja que mitjançant l'administració d'un qüestionari a un grup de gent, un investigador pot recollir una enorme quantitat d'informació en poca estona (Dörnyei 2003). Un qüestionari ha de ser curt, fàcil i clar de respondre.

Amb la intenció de valorar la motivació, R.C. Gardner va desenvolupar el "Qüestionari amb bateria de preguntes", *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* (Gardner, R. 1985b), que s'ha utilitzat durant més de 20 anys de recerca sobretot per a valorar l'interès dels anglo-parlants per a aprendre francès com a llengua estrangera. La bateria de preguntes de Gardner s'ha utilitzat de diverses maneres, la primera de les quals fou l'any 1958; després van continuar Gardner i Lambert (1972), i més tard van continuar Gardner i Smythe (1981).

Aquest tipus de qüestionari utilitza l'escala Likert (Likert, 1932), que és l'escala psicomètrica més utilitzada en qüestionaris i d'ús més ampli en enquestes per

a la investigació. En el nostre estudi en comptes de 7 variables, com proposa Likert, s'han introduït només 4 variables, per tal de fer comprometre més als alumnes i que no quedi la possibilitat de no mostrar-se massa en acord ni massa en desacord amb l'ítem plantejat.

El qüestionari que es va passar als alumnes participants en aquest projecte pretenia descobrir la valoració dels objectius, classificats com a no lingüístics, com són l'interès i la motivació dels alumnes per les assignatures de música i anglès a l'escola. Les preguntes són adaptades de *Attitude/Motivation Test Battery* (Gardner, R. 1985b).

Es va passar un **qüestionari inicial** el dia 9 de desembre de 2010 amb 14 preguntes relacionades amb l'ensenyament-aprenentatge de les assignatures d'anglès i de música al curs de 6è de primària (Annex 8). Per tal d'elaborar aquest qüestionari es va tenir en compte les recomanacions proposades per Dörnyei, pel que fa al disseny i a la llargada del mateix (Dörnyei, 2003) Es va procurar deixar un espai de temps entre el passi del qüestionari i la posada en marxa del projecte, i així mateix es van plantejar els ítems de manera positiva per tal que fossin innocus per als alumnes de primària (Gardner, R. i MacIntyre, 1993). A pesar d'això, hi va haver dos ítems que es van plantejar de manera negativa, que ens van portar confusió, i es va haver d'explicar als alumnes que calia contestar al revés de la formulació de la pregunta, amb la consegüent pèrdua de temps i de validesa de la resposta.

El dia 14 d'abril de 2011, un cop finalitzat el projecte interdisciplinari de les assignatures d'anglès i de música, es va passar un **qüestionari final** als

alumnes. Aquest era molt semblant al qüestionari inicial però es van suprimir els ítems 7, 10 i 12 del qüestionari inicial i s'hi van afegir onze ítems nous, (Veure annex 9). Els ítems que es van treure són:

- 7. No m'interessa aprendre anglès.
- 10. No crec que l'anglès em faci falta quan sigui gran.
- 12. Entenc les lletres de les cançons que canto en anglès.

Els ítems 7 i 10 es van treure perquè creaven confusió pel seu redactat en negatiu. A més, la informació podia quedar recollida en les respostes a 3 i 13a. L'ítem 12 es va treure perquè amb la incorporació dels nous ítems quedava molt repetitiu.

Es va procurar introduir els nous ítems amb un enunciat positiu evitant així dubtes en la resposta. Es van introduir ítems nous per a poder valorar si els alumnes tenien la percepció que havien après a fer rimes i també per a conèixer l'impacte que el projecte havia promogut en l'interès per a aprendre vocabulari. Tenint en compte el caire intervencionista de la investigació ecològica, s'ha anat reorientant el qüestionari segons els camins que ens ha anat obrint la posada en marxa del projecte i la seva consegüent recollida de dades. Els ítems que es van incorporar en el qüestionari final són els següents:

- 12. Aprendre el ritme de la música *rap* és divertit.
- 13. Fer rimes en anglès és fàcil.
- 14. Fer rimes a la classe d'anglès ens ha fet aprendre més paraules.
- 15. Si canto recordo més les paraules.
- 16. He expressat els meus sentiments en anglès utilitzant la música *rap*.
- 17. Trobar les paraules que s'ajustin al ritme és senzill.
- 18. Quan escolto una cançó en anglès vull entendre el que diu.
- 19. A casa canto la cançó que hem inventat a la classe de música i anglès.
- 20. En aquestes classes de música i anglès m'he sentit relaxat.
- 21. El treball en grup m'ha fet sentir segur.
- 22. M'agradaria continuar fent música i anglès conjuntament.



Cal comentar que tant en el moment del qüestionari inicial com en el del qüestionari final, hi va haver la presència de la mestra d'anglès. Aquest fet és per una part positiu perquè va ajudar aquells alumnes nouvinguts que tenen dificultat en la comprensió del català, i en part pot ser negatiu perquè alguns alumnes potser es van sentir cohibits i no es van expressar lliurement.

#### **6.2.2.8 Entrevistes qualitatives**

Les entrevistes són una trobada cara a cara entre l'investigador i els participants en el projecte i tenen l'avantatge que es solen portar a terme en un ambient distès d'una conversa entre iguals (Arnaus, 1996). En les entrevistes es pot obtenir informació pel que fa a l'experiència dels informants, es poden percebre opinions i valors, es descobreixen sentiments i pensaments així com detalls que l'investigador no ha pogut percebre perquè no era present en el moment que van succeir.

##### **6.2.2.8.1 Entrevista a tres alumnes**

El tipus d'entrevista que hem utilitzat per a entrevistar els alumnes ha estat una entrevista semiestructurada, és a dir, s'han plantejat una sèrie de qüestions determinades i preparades prèviament, però s'ha permès que els participants plantegessin els seus propis temes i s'ha aprofundit més en un tema o bé se n'ha descartat algun que es tenia previst segons el ritme de l'entrevista (Annex 10).

L'entrevista es va portar a terme al final del projecte, just el dia que s'acabaven les sessions i abans de fer el concert final. Les persones que van portar a terme l'entrevista van ser seleccionades per les mestres. Un dels criteris per escollir aquestes alumnes va ser el fet que cadascuna representava un dels tres subgrups amb els quals es va dividir el grup-classe. També es va procurar que fossin alumnes obertes i disposades a parlar sense vergonya tenint en compte que són alumnes de 6è de primària, que tenen 12 anys i podria ser que se sentissin cohibides davant d'una gravació d'àudio. Les mestres van considerar que les alumnes escollides eren les líders dels tres grups formats per a portar a terme les cançons de *rap* en anglès. El lloc on es va gravar l'entrevista era al corredor, justament al costat de les classes de 5è i 6è, per tant un lloc de pas i on les alumnes no podien estar gaire concentrades amb el que s'estava fent i una mica pendents de qui anava passant o sortint de les classes, ja fossin mestres, ja fossin altres alumnes. Vam agafar quatre taules i les vam ajuntar posant la gravadora al mig per tal d'enregistrar l'entrevista en àudio.

#### **6.2.2.8.2 Entrevista a les mestres i valoració final**

Per part de la investigadora es va proposar de portar a terme una entrevista estructurada a les docents al final del projecte. Aquesta proposta es va fer a la directora de l'escola i ella va suggerir que també li interessaria de ser-hi. Igualment com es va fer per a l'entrevista als alumnes, es van proposar unes preguntes per a plantejar a les mestres. Per altra banda, i de manera paral·lela, la directora va fer arribar a les mestres especialistes, a la tutora i a la investigadora, un full d'avaluació amb unes preguntes. Els dos fronts de

preguntes s'havien de respondre en la mateixa sessió. Aquesta trobada, doncs, es convertia en una entrevista-avaluació.

La cita a aquesta entrevista era amb la directora del centre, la tutora del grup de 6è de primària, les dues mestres especialistes de música i anglès i la investigadora. La mestra tutora, per qüestions d'horari i de calendari no va poder assistir a la reunió, però va fer arribar un full amb les seves impressions i respostes sobre el projecte. A l' inici de la reunió la mestra d'anglès va manifestar que no li semblava adequat que es gravés l'entrevista, ja que això podia fer malbé l'espontaneïtat de la sessió. Es va decidir, per tant, de no fer-ho, ja que el que interessava era l'opinió sincera de les mestres i no es volia fer res que malmetés la sinceritat i l'espontaneïtat.

A l'annex 11 adjuntem les preguntes plantejades per la investigadora a les docents, tot i que també, com amb els alumnes, les preguntes que la investigadora tenia pensades de fer van canviar una mica per no perdre el fil de com anava evolucionant la trobada. També a l'annex 12 adjuntem el full d'avaluació proposat per la directora i, a l'annex 13, l'acta que resumeix l'avaluació portada a terme per part de les mestres de l'escola. Els fulls d'avaluació complets no es posen per protecció de dades.

Algunes preguntes eren comunes als alumnes i a les mestres, per exemple la que fa referència al treball interdisciplinari i com això ha ajudat en la coordinació de les assignatures i de les mestres, els punts positius i negatius del projecte i la intenció i l'interès per a continuar el projecte en futures edicions.

### **6.2.2.9 Programacions**

Els mestres són els que han de tenir en compte els continguts que cal ensenyar en cada unitat, per això és bo de preparar la programació d'una unitat, o d'un projecte en el moment de portar-lo a terme. En tota programació cal decidir quins són els continguts adequats per portar a terme, garantir la coherència i la progressió dels aprenentatges, seleccionar i seqüenciar els continguts tenint en compte els coneixements previs i tenir clars els objectius que es volen aconseguir.

Les programacions ens permeten veure el projecte des del punt de vista de les mestres. Per això en aquest estudi es tenen en compte les programacions de les assignatures d'anglès i de música. (Annex 14)

### **6.2.2.10 Fitxa d'observació**

La fitxa d'observació és un instrument d'investigació del que passa a l'aula. Aquest instrument permet augmentar el grau de conscienciació respecte al que s'està analitzant, al mateix temps que és una eina per a la innovació i el desenvolupament professional (Estaire, 2004). Les fitxes d'observació elaborades a partir de la proposta d'Estaire es van omplir a posteriori, en el moment de visionar i analitzar les gravacions de vídeo i amb l'ajuda de les notes de camp preses en el moment que es portava a terme la sessió de cadascuna de les classes observades i analitzades (Annex 15).

Aquesta fitxa d'observació permet a la investigadora reflexionar sobre aspectes succeïts a l'aula que en el moment que van tenir lloc o bé no es van poder

observar o bé no se'n va poder prendre nota, ja que la mateixa persona actuava d'observadora, de tècnica i d'investigadora.

El recurs de la fitxa d'observació ajuda a la investigadora a fixar-se en alguns aspectes concrets, com la programació, els seus objectius, les seves tasques, l'equilibri entre elles, els criteris i la coherència dels objectius. També ens permet de fixar-nos en l'aula, en la seva distribució, en l'atmosfera i en els recursos que ens proporciona la decoració de la mateixa aula. Cal dir que és interessant de veure com actuen els alumnes i les mestres, tant pel que fa als continguts que es proposen com per l'atenció a la motivació i l'interès. L'ús de la fitxa d'observació ha estat una gran eina de reflexió i de recordatori del que s'ha esdevingut a l'aula.

#### **6.2.2.11 Quadre resum dels instruments de recollida de dades**

En aquest capítol s'han presentat els diferents instruments de recollida d'informació, i s'ha especificat que cadascun d'ells ofereix la possibilitat d'emfasitzar i aprofundir més uns fets que altres. Ens interessa l'ús dels diferents instruments, perquè ens és útil per a la triangulació de les dades (Latorre, del Rincón i Arnal, 2005) i així garantir la validesa i la fiabilitat de l'estudi.

Taula 6.2 *Instruments de recollida de dades*

<b>Instrument</b>	<b>Funció</b>
<b>Fitxa sondeig alumnes</b>	Dóna informació de les característiques dels participants en el projecte.
<b>Test de nivell dels alumnes/ Test poema</b>	Permeten conèixer el nivell lingüístic inicial dels alumnes i la seva evolució en l'aprenentatge de la rima dels <i>Limericks</i> en anglès.
<b>Gravacions d'àudio i vídeo de l'acció d'aula</b>	Recullen en imatge i so l'acció d'aula.
<b>Transcripcions de les gravacions d'aula</b>	Ajuden a la reflexió d'allò que hem recollit en les gravacions i ens permet de fer una anàlisi detallada d'alguns fragments del discurs.
<b>Dossiers dels alumnes</b>	Apleguen el procés d'elaboració dels <i>rap</i> .
<b>Qüestionaris als alumnes</b>	Recullen informació sobre la motivació, la seguretat i l'interès dels alumnes en el projecte interdisciplinari.
<b>Entrevistes als alumnes i les mestres</b>	Proporcionen informació sobre l'opinió i l'experiència de les persones entrevistades.
<b>Programacions de les mestres</b>	Guien pel que fa als continguts que es porten a terme en el projecte i els objectius que es volen aconseguir.
<b>Fitxa d'observació de la investigadora</b>	Recullen alguns aspectes succeïts a l'aula observats per la investigadora.

### **6.3 Metodologia d'anàlisi**

Tal com s'ha explicat en el marc general, aquesta tesi segueix els principis de la investigació qualitativa, per això la metodologia d'anàlisi que s'aplica és de tipus qualitatiu. Com hem vist en l'apartat anterior, les dades s'han obtingut per mitjà de diferents instruments. En el moment de procedir a l'anàlisi de dades hem decidit organitzar aquesta anàlisi en tres grups:

- Dades del context i dels alumnes, proporcionades per la fitxa sondeig i el test de nivell d'anglès.
- Dades directament observables, provinents de les gravacions i les posteriors transcripcions.
- Dades complementàries, des de les diferents perspectives:
  - Des de la perspectiva de l'alumnat tindrem en compte els dossiers, el poema test, els qüestionaris de motivació i l'entrevista.
  - Des de la perspectiva de les mestres analitzarem les programacions, l'entrevista i la seva valoració final.
  - Des de la perspectiva de la investigadora tindrem en compte la fitxa d'observació d'aula i la valoració final a partir de la fitxa de la direcció de l'escola.

### **6.3.1 Anàlisi qualitativa**

#### **6.3.1.1 Fases de l'anàlisi de les transcripcions**

Tal com s'ha dit, s'han recollit dades a partir de les gravacions de vídeo i d'àudio i després s'ha procedit a la transcripció de cadascuna de les sessions gravades. Un cop fetes les transcripcions s'ha procedit a la seva anàlisi, de manera que les transcripcions i la seva anàlisi constitueixen el cos de les dades principals de l'estudi.

Dörnyei (2007) manifesta que portar a terme una anàlisi qualitativa requereix un procés recurrent, continuat i progressiu, que segueix una estructura no lineal, com en "ziga-zaga". Al llarg de la investigació es va donant gradualment sentit al que s'està estudiant (Taylor i Bogdan, 1986 dins d'Arnaus 1996). És

per això que considerem de gran rellevància detallar aquest procés en el nostre estudi.

**En un primer nivell d'anàlisi** de les transcripcions, cal reconèixer que ja des d'un principi es prenen unes decisions en les observacions, i això fa que ens fixem en uns aspectes i no en uns altres que vénen motivats pels coneixements previs, per la investigació prèvia i pel propi interès de la investigació. Tal i com s'ha explicat en el capítol 1, la meua formació com a professora de llengua anglesa i didàctica de la llengua anglesa a la Facultat d'Educació, em van portar a dirigir la mirada en el moment de dissenyar la investigació, potser d'una manera més focalitzada, a com motivar els alumnes per a l'aprenentatge de l'anglès, tot portant a terme una intervenció didàctica on interactuen les assignatures d'anglès i de música. Aquest fet em va conduir a un dels autors de referència sobre la motivació en l'ensenyament de llengües: Zoltan Dörnyei, sobretot a partir de la publicació del seu treball *Estratègies de motivació a l'aula de llengües* (2008) un clar referent i punt de partida d'aquesta tesi. Les recomanacions que fa Dörnyei als docents per a despertar la motivació dels aprenents, que s'han recollit al capítol 5, han jugat un paper clau en el procés d'anàlisi de les meves dades.

Aquestes lectures ens van portar a fixar-nos en uns aspectes concrets, com ara l'autonomia de l'aprenent, l'interès per la llengua i el bon ambient a la classe, entre altres, i d'aquesta manera focalitzar la mirada en les característiques expressades per Dörnyei sobre la motivació a l'aula de llengua. Per això en una primera incursió a les transcripcions es van buscar indicis de la presència a



l'aula de les estratègies estudiades per Dörnyei (2008), que ens portessin a creure que es produïen canvis en la motivació a l'aula de 6è de primària quan es portava a terme un treball interdisciplinari d'anglès i de música.

Seguint amb la revisió de la literatura relacionada amb la motivació, vam trobar referències a altres temes que ens va semblar que afectaven també molt directament la motivació i que alhora ens ajudarien a respondre les preguntes plantejades a l'inici d'aquesta tesi. Entenem que conceptes com la creativitat, estudiada per autors de referència com Csikszentmihalyi (1996), Thorne (2008) o Goleman *et al.* (2009), l'emoció estudiada per altres autors com Woolfolk, (Woolfolk, 1999), Aguado (2005) o Damasio (2010), i temes com l'interès defensat per autors com Deci i Ryan (1985), Pintrich (1989) o Schiefele (1991), poden servir també com a punt de referència en el moment de crear categories d'anàlisi, i de fet en la primera fase d'anàlisi ja en trobàvem evidències en les transcripcions.

### **Primera selecció de fragments**

Després d'aquesta primera revisió de les transcripcions del total de les gravacions, es va decidir de triar sis fragments, que es van valorar com a molt representatius, on podíem trobar mostres d'emoció, de creativitat i d'interès com a eixos integrants de la motivació. En aquest moment podem parlar d'**una segona anàlisi** intuïtiva on es busquen en les dades, en aquest cas, en els sis fragments de les transcripcions, indicis que ens portin a poder crear categories a partir dels "Deu manaments" de Dörnyei, així com també mostres de

creativitat, d'emoció i d'interès que puguin contribuir a interpretar que la motivació s'incrementa.

Un cop fet el buidatge de les transcripcions es torna a les preguntes de recerca plantejades a la tesi. Ens preguntem, estem realment davant d'una aula motivada? Quins són els indicis que ens porten a dir que estem davant d'una aula motivada? Trobem exemples de les diferents estratègies proposades per Dörnyei en les transcripcions? Arribats en aquest punt, optem per canviar el punt de vista d'observació i centrar-nos en les actuacions dels alumnes.

Ja no observem, com Dörnyei, què ha de fer el mestre per a motivar l'aula, sinó que diem que els alumnes estan motivats si gaudeixen d'unes condicions apropiades.

Per tal d'arribar a establir unes categories d'anàlisi ens preguntem:

1. Els alumnes, ¿poden seguir models? D'aquesta manera transformem el primer manament de Dörnyei en:

**1-Poden actuar seguint models.**

2. ¿Quins elements ens fan veure que es crea un ambient relaxat? ¿Quines frases reflecteixen diferents emocions?

**2- Poden treballar en un ambient relaxat.**

3. ¿Se'ls explica els objectius i les parts de la tasca?

**3- Poden conèixer els objectius i les parts de la tasca.**

4. ¿Fan aportacions? ¿Proposen paraules o estructures noves? ¿Poden expressar la seva creativitat?

**4- Poden fer aportacions i contribuir al desenvolupament**

**de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge**

5. ¿Hi ha indicis d'autoconfiança? ¿Quines tècniques fa servir la mestra per aconseguir-ho?

**5- Poden rebre suport i mostrar autoconfiança**

6. ¿Es mostra un interès individual? ¿I de grup?

**6- Mostren interès per l'aprenentatge**

7. ¿Quins elements donen les mestres per a afavorir l'autonomia?

**7- Poden actuar de forma autònoma**

8. ¿Fan aportacions personals? ¿Com es valoren? ¿Quines variacions fan del model dels mestres?

**8- Tenen espai d'actuació personal/individual**

9. ¿Poden relacionar el que aprenen amb la vida real?

**9- Poden relacionar el que s'aprèn amb la cultura i la vida fora de l'aula**

Podem observar que els manaments de punt de partida eren 10 i en canvi ara en comptem 9: això és degut al fet que el tercer enunciat, *Poden conèixer els objectius i les parts de la tasca*, engloba els principis 3 i 9 de la proposta de Dörnyei. En aquest moment queda definida la nostra aportació pel que fa a la recerca d'aquest treball i per a la metodologia d'anàlisi qualitativa. Amb aquestes noves categories tornem a les transcripcions i busquem indicis que aquesta aula està motivada perquè els alumnes:

F1 - Poden actuar seguint models.

F2 - Poden treballar en un ambient relaxat.

F3 - Poden conèixer els objectius i les parts de la tasca.

F4- Poden fer aportacions i contribuir al desenvolupament de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.

F5 - Poden rebre suport i mostrar autoconfiança.

F6 - Mostren interès per l'aprenentatge.

F7 - Poden actuar de forma autònoma.

F8 -Tenen espai d'actuació personal/individual.

F9 - Poden relacionar el que s'aprèn amb la cultura i la vida fora de l'aula.

En aquest punt volem matisar quan codifiquem segons sigui F4, F7 i F8.

F4:

- Quan els alumnes diuen o fan coses diferents de les que han dit les mestres i no se'ls pregunta directament.
- Quan els alumnes fan preguntes que ajuden a aclarir conceptes.
- Quan els alumnes s'ajuden entre ells.
- Quan els alumnes expliquen fets que ajuden a entendre el procés de l'activitat.

F7:

- Quan els alumnes prenen una decisió sense la intervenció de les mestres.

F8:

- Quan es dóna opcions de tria als alumnes.
- Quan els alumnes fan les seves pròpies creacions.

A més de les categories ja establertes, en el moment de fer aquesta segona incursió a les dades, descobrim que es manifesten altres factors (no previstos per Dörnyei) que també pensem que poden contribuir a la motivació, i que definirem de la manera següent:

F10 -Tenen capacitat per identificar-se amb el rol de l'activitat que se'ls demana. (S'aplicarà sempre que constatem que els alumnes estan totalment immersos i imbuïts en el paper de productors de *rap*)

F11 -Saben treballar de manera cooperativa.

F12 -Són capaços de transmetre allò que se'ls ha explicat.

### **Fixació de categories**

Després d'aquesta classificació es fa **una tercera incursió en les transcripcions** per tal de fer una primera codificació d'aquestes categories que hem establert. Aquesta vegada acotem l'anàlisi a quatre fragments, ja que són els més significatius per la proliferació de mostres de les diferents manifestacions de motivació, emoció, interès i creativitat.

En una segona lectura dels quatre fragments estudiem les dades anteriors i les separem, classifiquem i sintetitzem mitjançant l'ús dels codis, seguint els preceptes del mostreig teòric (*Grounded Theory*). La codificació ens ajuda a veure que podem agrupar les dades que hem classificat amb el mateix codi en categories (Charmaz, 2006). La codificació condensa les dades, les classifica i ens ajuda a fer comparacions amb altres segments de les dades. Quan es codifiquen les dades es destaca el que passa en el fragment. La comprensió de les dades es va fent més visible amb l'ajuda de les codificacions. Quan estudiem les dades i les comparem, definim les idees que s'ajusten més i interpretem les dades com a possibles categories analítiques. Quan sorgeixen preguntes inevitables i apareixen forats en les categories, busquem resposta en les dades. Mentre avancem, les nostres categories no tan sols es fusionen, sinó que esdevenen més teòriques perquè ens involucrem en altres nivells d'anàlisi.

En l'anàlisi dels quatre fragments, constatem que en el transcurs del projecte els alumnes fan aportacions individuals i de grup, que contribueixen al desenvolupament creatiu, proposen paraules i estructures noves. Observant les

intervencions fetes pels alumnes ens vam adonar que podíem agrupar-les seguint un criteri i convertir les diferents manifestacions en categories.

Així vam crear tres grans categories addicionals que ens permetessin classificar les diferents intervencions dels alumnes segons un criteri establert. Per això ens acollim a la idea de Csikszentmihalyi (1996) i allà on veiem que en les transcripcions es produeix un canvi que transforma o canvia allò proposat pels mestres, és a dir que es transforma un camp ja existent en un de nou, establim una categoria que anomenem **creativitat** i que disposa de les següents microcategories:

#### Codificació de les manifestacions de creativitat

- C1 enfocament nou que dóna un resultat
- C2 errors que ajuden a aprendre
- C3 utilitzar diferents categories gramaticals
- C4 expressar sentiments
- C5 reprendre idees presentades en la primera sessió
- C6 canviar el model
- C7 escollir un instrument
- C8 creació de ritmes
- C9 crear una melodia
- C10 introduir vocabulari diferent del model

Aquestes microcategories s'aplicaran als moments en què els alumnes estan creant el *rap*. Volem, en aquest punt fer unes quantes puntualitzacions:

- Codifiquem com a C6 a diferència d'F4 quan es canvia d'un patró proposat per la mestra.
- Codifiquem com a C3 quan el canvi es refereix a la categoria gramatical, i de contra codifiquem com a C10 quan el canvi es refereix al camp semàntic. C6 es refereix més a un canvi d'estructura de la frase o d'un text en general.
- Codifiquem com a C4 quan s'expressen sentiments en general, ja que cadascuna de les emocions particulars tindrà la seva pròpia codificació, tal com s'especificarà més endavant.

Tanmateix, és molt important que el mestre aconsegueixi al començament d'una classe i com a condició necessària per poder activar la motivació dels alumnes, poder captar l'atenció despertant la curiositat i creant les condicions necessàries per mantenir l'interès durant tota la sessió. Per a poder valorar la categoria **interès** en el transcurs del projecte ens hem basat en la definició que l'interès és "un estat emocional de concentració i gaudi que acompanya una activitat i que està provocat per senyals contextuais específics" (Schiefele, 1999:263)<sup>8</sup>. Aquests senyals poden ser la possibilitat de participació, el nivell adequat de dificultat, i la novetat de la tasca. És per això que diferenciem en el moment de codificar entre les següents microcategories:

#### Codificació de les manifestacions d'interès

I1 individual

I2 implicació

I3 gaudi

I4 de grup

---

<sup>8</sup> Traducció meua.

Aquí volem especificar que:

- I1 sempre ha d'anar vinculat a I2 o I3; i a la vegada I4 també ha d'anar vinculat a I2 o I3.
- Caldrà diferenciar que codifiquem com a F6, quan els alumnes fan una pregunta, estan atents i desperts.
- Utilitzarem el codi I3, quan l'interès ha produït satisfacció.

Una altra característica important que ens ajuda a veure que un grup d'alumnes estan motivats és si treballen en un ambient relaxat. Són diversos els factors que ajuden a crear un ambient relaxat, entre ells el fet que hi hagi una interacció mestres-alumnes i alumnes entre ells. Un altre element que ens ajuda a veure que es crea un ambient relaxat a classe és si els alumnes poden expressar emocions. Llegint Damasio (2010) i anant a la font de la transcripció dels fragments, vam crear la categoria referent a l'**emoció** per la qual es va crear un sistema de codis basat en la manifestacions d'emoció següents (vegeu 5.1.1):

#### Codificació de les manifestacions d'emoció

E1 estrès

E2 vergonya

E3 por

E4 ira

E5 alegria

E6 tristesa

E7 fàstic



E8 sorpresa

E9 agressivitat

E10 optimisme

E11 obediència

E12 frustració

E13 remordiment

E 14 avorriment

Volem aclarir que hem canviat la terminologia emprada per Aguado (2005) respecte a les emocions derivades de la barreja d'un parell d'emocions primàries amb el resultat de les emocions de submissió i decepció, a causa del fet que aquestes emocions no eren d'aplicació a l'aula. Per aquest motiu es va creure més adient utilitzar els mots "obediència" en comptes de "submissió", i "frustració" en comptes de "decepció".

També volem matisar que utilitzarem el codi E5 sempre que els alumnes riuen o aplaudeixen, mentre que codificarem com E10 quan sorgeixi alguna expressió que inciti a l'ànim.

Finalment establirem que marcarem amb cursiva les emocions expressades en els poemes per a diferenciar-los de les emocions que es generen autènticament a l'aula.

### **Recerca d'indícis per a l'anàlisi detallada**

**Una quarta anàlisi**, és la que portem a terme després de categoritzar de la manera establerta. Així, tornem als fragments, fem una anàlisi del discurs oral i fem la codificació definitiva. El discurs oral espontani és una mostra poc

explotada, de la qual es poden obtenir dades molt interessants (Calderon Espadas, 2011:2). Per a aquesta anàlisi final, desenvoluparem un quadre amb els següents apartats: A l'esquerra, hi hem posat la transcripció del fragment; a la columna del mig, les accions i els indicadors; i a la columna de més a la dreta, el codi de la categoria. La informació contextual i la síntesi de l'acció executada les hem situades a manera de resum al final del quadre corresponent a cada episodi. Aquest quadre ens permet poder copsar, d'una manera molt visual, els alumnes que intervenen més, les emocions projectades, les mostres de creativitat i l'interès per portar a terme el treball interdisciplinari, entre altres aspectes, cosa que ha fet emergir aquells fenòmens més sobresortints i ha posat la base per la interpretació dels resultats. Finalment, volem fer constar que tot i que a vegades eren diversos els alumnes que hi intervenien, el codi ha constatat només un únic cop.

A tall d'exemple mostrem un episodi analitzat del final del fragment 1, episodi 4 de l'acció d'aula.

Taula 6.3 *Anàlisi d'un episodi d'acció d'aula*<sup>9</sup>.

Transcripció	Accions/Indicadors	Codi de categoria
<b>Episodi 5</b> <b>Mestra 1:</b> ... En tenim una que ja hem fet però aquí no ens va gaire bé perquè hi ha les taules. Aixiqueu-vos un moment! (Tots els alumnes s'aixequen i es queden drets darrere les taules) Ell hi posarà la veu i nosaltres farem el nostre ritme.	Un altre model que podem veure reflectit en aquest fragment és el model de ritme.	<b>F1A</b>
<b>Alumna:</b> Primer li ensenyem el ritme, no? <b>Mestra 1:</b> Ah sí! Primer tots junts tot el mateix. Primer li ensenyem el ritme. <b>Jenny:</b> Ho fem en grups? <b>Mestra 1:</b> No, primer tots el mateix.	<i>Ell hi posarà la veu i nosaltres <b>farem el nostre</b> ritme. Primer tots junts tots el mateix. Primer <b>li ensenyem</b> el ritme". No és un ritme que qualsevol sap, és un codi entre el grup, és el <b>nostre</b> ritme.</i>	<b>I2/I1</b>  <b>F10</b>

<sup>9</sup> Les línies intermitges en la transcripció no tenen una funció específica, hi són per facilitar la lectura de l'anàlisi.

	Una alumna mostra el seu grau d'implicació demanant: <b>"Ho fem en grups?"</b> pregunta que queda resposta amb una negativa per part de la mestra.	
<b>Mestra 1:</b> Un, dos, tres. (Fan el ritme amb les mans els dits i cop al pit) <b>Mestra 1:</b> ¿Què et sembla? <b>Gil:</b> Perfecte, com si fos electrònic, no? <b>Mestra 1:</b> ¿I si ara hi posem la seva veu? Primer la veu i nosaltres ja ens hi afegirem amb el ritme. [Comença la veu amb un rap d'en Gil i tots els alumnes s'hi afegeixen amb el seu ritme]	L'ús de la primera persona del plural ens indica que vol crear un ambient de comunitat.	<b>F5</b>  <b>I4/I3</b>
<b>Informació contextual i síntesi de l'acció executada</b> La mestra de música, es posa davant de la classe per a dirigir amb l'exemple un ritme après amb anterioritat al projecte durant les sessions de música. Els alumnes hi participen actuant juntament amb ella.  D'aquesta manera la mestra de música vol fer entendre als alumnes que hi ha una cosa que ja saben fer, que és el ritme i que a més en poden fer una demostració i ensenyar-li a aquest mestre que els ve a presentar un ritme nou.  La mestra proposa d'utilitzar el ritme que tots els alumnes ja coneixen d'altres sessions de l'assignatura de música, per a creuar-lo amb la lletra de ritme de <i>rap</i> que presenta en Gil, és a dir, ara es tracta d'acompanyar amb el ritme que els alumnes ja coneixen, la lletra que han escoltat feta per en Gil. Els alumnes gaudeixen portant a terme aquest ritme i així demostren el seu interès com a grup.		

### **6.3.1.2. Anàlisi de dades complementàries**

L'anàlisi qualitativa es complementa amb l'anàlisi de les entrevistes, una entrevista a tres alumnes i una entrevista a les mestres participants en el projecte, juntament amb la directora del centre. De les entrevistes es fa una anàlisi de contingut amb l'objectiu de buscar indicis de les mateixes categories sorgides de l'anàlisi dels quatre fragments de l'acció d'aula. El fet de trobar indicis per a aquestes categories ens permetrà poder fer una comparativa de les dades en el moment de la seva triangulació per extreure'n conclusions.

Altres dades complementàries han estat les programacions de les mestres i els dossiers dels alumnes. Les programacions de les mestres ens han estat d'utilitat

per constatar que els objectius que les mestres es van proposar es van poder complir durant el projecte, i també s'han utilitzat per a la triangulació de les dades. En els dossiers s'ha pogut veure com les mestres van anar introduint els recursos per a poder escriure poemes *rap* en anglès, i alhora s'ha pogut copsar l'evolució que els alumnes van fer per tal de poder produir els tres textos finals. Els dossiers també han ajudat a complementar l'anàlisi qualitativa de la investigació.

### **6.3.2 Anàlisi quantitativa**

A més d'utilitzar les transcripcions, les entrevistes, les programacions i els dossiers per a l'anàlisi qualitativa, en aquesta tesi s'han utilitzat altres instruments com són la fitxa sondeig, els qüestionaris inicial i final, i els exàmens de nivell de llengua i del poema. L'anàlisi quantitativa d'aquests instruments ens ajudarà a completar l'anàlisi en la triangulació de les dades.

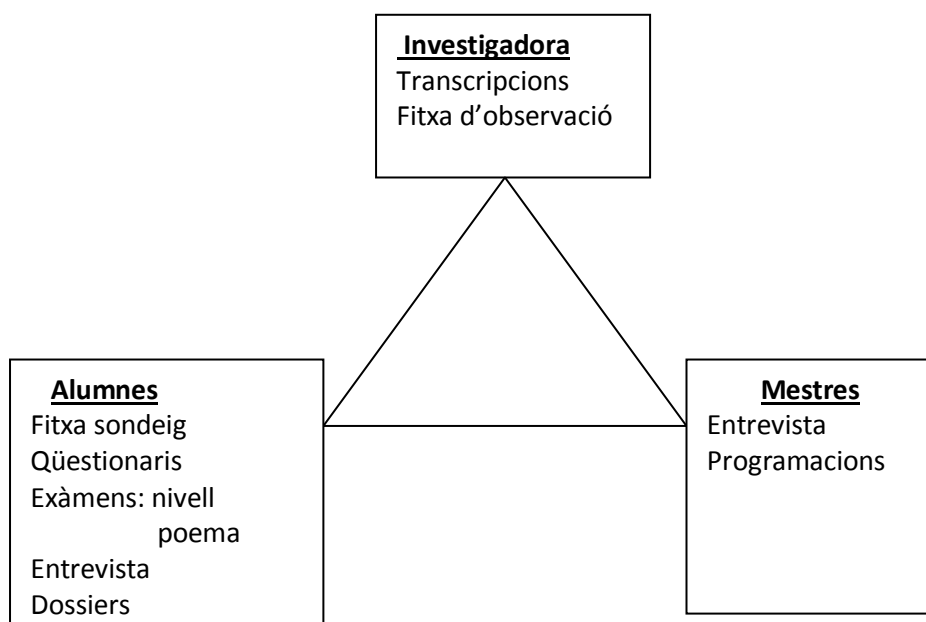
En la fitxa sondeig hem fet un buidatge de les dades i hem fet unes gràfiques estadístiques que reflecteixen les preguntes referides a l'edat dels participants, el lloc de naixement, el sexe, la llengua que parlen amb el pare i la llengua que parlen amb la mare, així com la llengua que parlen amb els germans. Aquesta fitxa ens permet conèixer quina és la realitat social dels alumnes i alhora saber el nombre de llengües emprades pels participants en el projecte. D'altra banda les respostes ens proporcionen dades rellevants pel que fa a l'ús del català com a llengua materna i d'ús de l'escola. També es proporcionen gràfiques relacionades amb l'aprenentatge de l'anglès i amb la motivació per a aprendre aquesta llengua de manera formal.

Pel que fa als exàmens i als poemes que els alumnes van completar a l'inici i al final del projecte, se'n fa un buidatge que ajuda a visualitzar les respostes obtingudes per cada alumne i a anotar-ne la diferència entre els dos moments de realització dels mateixos. Tal i com ja s'ha indicat anteriorment, l'examen o test inicial va servir també per a avaluar acadèmicament els alumnes, a més de poder determinar uns coneixements o habilitats previs a la realització de l'estudi objecte d'aquesta investigació. Woolfolk (1999) cita Doyle (1983), el qual diu que els alumnes perceben el treball escolar com un intercanvi d'acompliment per qualificació. Woolfolk (1999) exposa que els alumnes de baix rendiment escolar tenen poques esperances d'obtenir una bona qualificació i el que desitgen és acabar el test ràpidament. Com que aquest no era el motiu pel qual es passava un test i el poema als alumnes, es va veure important d'enfocar-ho de manera que es tragués l'èmfasi posat en les qualificacions i es situés en l'aprenentatge, perquè així els estudiants no es concentrassin en la qualificació o a fer el treball només per acabar. La investigadora va procurar en tot moment que el grup-classe no ho percebés com un examen pròpiament dit per tal de preservar la finalitat última de l'estudi en qüestió.

Una altra part molt important en l'anàlisi de dades quantitatives ha estat el buidatge dels qüestionaris de motivació inicial i final. L'anàlisi d'aquestes dades ha quedat reflectida en unes gràfiques estadístiques comparatives (capítol 8), on podem veure l'evolució en la motivació de l'inici i el final del projecte des d'un angle complementari. Els qüestionaris han jugat un paper important en la triangulació de les dades pel que fa als ítems relacionats amb l'interès i la seguretat que manifesten els alumnes al llarg del projecte.

## **6.4 Conclusió**

La metodologia portada a terme en aquesta investigació ens ha permès de fer una incursió constant en les dades, de manera que cada vegada que ens hem acostat als fragments s'ha anat afinant en l'anàlisi i s'ha anat reorientant (Van Lier, 2004b). Per a l'anàlisi qualitativa s'ha seguit un patró en forma de "ziga-zaga" movent-se endavant i endarrere entre la recollida de dades, l'anàlisi i la interpretació de les mateixes segons els resultats emergents (Dörnyei, 2007). Aquest estudi ha procurat analitzar les dades des del punt de vista de tots els integrants en el projecte amb la consegüent possibilitat de triangulació per la seva validesa (Van Lier, 1988). Tot i que s'ha pres com a base l'anàlisi de quatre fragments de les transcripcions de les gravacions, s'han tingut en compte les dades complementàries que han aportat les entrevistes, les programacions, els dossiers, els exàmens i els qüestionaris (Charmaz, 2006).



*Fig. 6.2 Elements participants en la triangulació (Van Lier, 1988).*

## **7. PLANTEJAMENT I DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA A**

### **L'ESCOLA STA. CATERINA**

La proposta didàctica que es descriu en aquest capítol es va portar a terme durant el segon trimestre del curs escolar 2010-11. Els primers contactes amb les mestres es van establir a principi de curs i el projecte es va portar a terme de gener a abril de 2011.

#### **7.1 El centre**

En el moment de proposar el projecte interdisciplinari d'anglès i de música, es van tenir en compte diverses escoles de primària, que es coneixien pel fet d'acollir alumnes de pràctiques de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). D'entre les escoles visitades es va procedir a l'elecció del centre *Col·legi Sta. Caterina de Siena* de Vic. Aquesta elecció es va realitzar a partir de les aportacions del director del CIFE de la UVic-UCC, Antoni Portell que va actuar d'intermediari per a establir el primer contacte amb la directora del centre.

El centre que s'ha escollit, reuneix unes característiques que ens van semblar adients per a portar-hi a terme el projecte:

- Centre col·laborador de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya.
- Mostra gran acceptació i interès per part de la direcció.
- Disponibilitat per part del claustre de mestres.

- Centre petit, d'una sola aula per nivell.
- Porten a terme altres projectes a l'aula d'anglès.
- Alumnat acostumat a participar en projectes d'innovació.
- Diversitat cultural de l'alumnat, molt receptiu a la introducció d'un tipus de música més pròpia de cultures estrangeres.
- Interès per millorar el nivell de llengua anglesa.

El col·legi *Santa Caterina de Siena*, està situat al bell mig del casc antic de la ciutat de Vic, concretament a la Plaça de la Catedral. Els seus orígens, com a centre educatiu, es remunten a l'any 1692. És una escola cristiana, concertada, sense ànim de lucre, que col·labora i s'implica amb l'Administració educativa. Des del curs 1997-98 és un Centre d'Atenció Educativa Preferent que ofereix el seu servei educatiu als nens i nenes d'educació Infantil i Primària a fi d'afavorir el seu creixement i la seva maduració en totes les seves dimensions, per tal d'ajudar-los a ésser persones lliures i responsables. El seu ideari recull el fet que es caracteritza per ser una escola que no discrimina ni margina, on es respecta el dret de l'altre a ser diferent. S'acull al finançament públic amb la finalitat de garantir la gratuïtat de l'educació i així evitar tota discriminació per motius econòmics. Imparteix els nivells d'Educació Infantil i Primària en una sola línia, des de llar d'infants fins a 6è. Forma part de la Fundació Educativa Dominiques de l'Ensenyament des de novembre de 2010.

La ubicació del centre fa que la seva zona d'influència es circumscriui en gran mesura al barri on s'integra. Des de fa tres dècades, aquest barri es caracteritza per la presència d'importants bosses de pobresa i punts d'una elevada



concentració de població immigrant (Portell, 2007). Proporcionalment, el nombre d'alumnes magribins i d'alumnes pertanyents a minories ètniques tenen un pes força elevat entre l'alumnat. A més, com que el centre aposta per la integració, també compta amb un nombre significatiu d'alumnes amb necessitats educatives especials i alumnes procedents de situacions familiars desfavorides.

La línia educativa de l'escola es concreta amb els següents punts que enumerem en el document de la descripció de la missió del centre:

Taula 7.1

*Línia educativa Escola Sta Caterina de Siena.*

<ul style="list-style-type: none"><li>• Som una escola <b>CATALANA</b> i caminem cap a l'escola <b>MULTILÍNGÜE</b>, fent en anglès part d'algunes matèries.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilem un servei de prolongació de jornada, amb el <b>SERVEI de BENVINGUDA</b> de 8 a 9 del matí.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Eduquem la MENT</b>, amb un acurat programa de tècniques de concentració que millora els resultats acadèmics i l'aprenentatge de cada nen/a.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estem <b>al dia en tecnologia</b>, amb wifi a totes les aules, amb pantalles i canons projectors, pissarra digital i aula d'informàtica, completament equipada.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tenim elaborat <b>un PROJECTE PROPI</b> per a <b>l'APRENTATGE</b> de la lectura a partir de P3.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Disposem de <b>gabinet propi de PSICOPEDAGOGIA</b> a jornada completa, per a atendre les possibles dificultats d'aprenentatge dels nens.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reforcem el treball diari dels alumnes amb un <b>TALLER de REPÀS ESCOLAR</b> conduït per una mestra del centre, en horari extraescolar a partir de les 17 h.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Eduquem i cuidem el COS</b>, amb un excel·lent treball d'educació</li></ul>

física i activitat motriu, i un programa de relaxació a partir de tècniques diverses (metamòrfica, respiració conscient i meditació).
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tenim <b>amplis patis</b> condicionats per a l'esbarjo dels infants i la pràctica de l'esport.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Disposem de <b>SERVEI de MENJADOR</b> escolar, amb cuina pròpia i menús dietèticament valorats.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Eduquem el COR</b>, treballant i gestionant les emocions pròpies amb un programa de competència emocional, facilitant l'autoestima i l'empatia.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Eduquem l'ESPERIT</b>, dotant el dia d'estones de <i>SILENCI</i> per gaudir de tranquil·litat i agrair el que som i el que tots portem a dins.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Completem la formació</b> dels alumnes <b>amb activitats de caire social</b> dins del municipi (activitats al barri, acompanyament i visites a llars d'avis...)</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Treballem</b>, colze a colze, <b>amb l'Associació de Mares i Pares</b> oferint i dinamitzant activitats formatives als alumnes en conveni amb entitats privades de Vic (Aprenentatge de l'Anglès, Ús de les eines informàtiques, Bàsquet, Patinatge, Psicomotricitat i ball...).</li></ul>
RESUMINT... una escola que acull, estima i desvetlla en cada nen/a la il·lusió per aprendre, per gaudir, per viure i ser feliç, ara i sempre.

(Direcció de l'Escola, 2014)

### **7.1.1 El grup-classe**

Pel que fa al grup-classe, el plantejament del projecte anava dirigit a alumnes de cicle superior. En el moment de posar-nos en contacte amb la direcció i les mestres especialistes es va decidir, que per la dificultat de la llengua anglesa i per les característiques del grup, seria interessant de portar-ho a terme a l'aula de 6è de primària. Aquest grup era molt receptiu i estava disposat a treballar i a col·laborar. Les mestres van descriure la classe de 6è, com un grup que no era

conflictiu i que participava tant a la classe de música com a la classe d'anglès sense gaires dificultats.

El grup de 6è de primària està format per 25 alumnes, 10 nens i 15 nenes. Les tres quartes parts de la classe són nascuts fora de Catalunya i provenen de sis països diferents. Podem dir que en aquesta aula es parlen cinc llengües diferents, a més d'estudiar l'anglès com a llengua estrangera. Es dona una informació més detallada de les característiques de l'alumnat a l'apartat 8.1.1 del capítol 8.

## **7.2 Disseny i desenvolupament de les sessions**

A l'hora de planificar *quan*, és a dir, el moment ideal del curs, i *quant*es sessions es dedicarien a desenvolupar el projecte, es van tenir en compte unes experiències d'interdisciplinarietat conegudes (Casals et al., 2010), i amb les quals ens vam inspirar per a desenvolupar aquest projecte. Per tal de concretar-ho vam trobar-nos les dues mestres especialistes i la investigadora. Va semblar oportú de situar el desenvolupament del projecte en el segon trimestre del curs, ja que és un bon moment de maduresa de l'any acadèmic. Una altra raó per a triar aquest trimestre va ser que podíem comptar amb 10 sessions de les dues assignatures, suficient per a poder aconseguir els objectius que ens proposàvem.

Tenint en compte aquests factors vam acordar en un primer moment el següent calendari:

Taula 7.2  
*Planificació de les sessions.*

	<b>MÚSICA</b>	<b>LLENGUA</b>
17-21 gener	Gravar	Gravar
24-28 gener		
31-4 febrer	Gravar	Gravar
7-11 febrer		
14-18 febrer		
21-25 febrer		
28-4 març	Setmana blanca	Setmana blanca
7-11 març	Gravar	Gravar
14-18 març		
21-25 març	Activitat de l'escola	Activitat de l'escola
28-1 abril		
4-8 abril	<b>CONCERT</b>	<b>FINAL</b>

En aquest calendari, hi volem fer dues puntualitzacions. Primerament, destacar la presència, d'altra banda fugaç, de l'anomenada "setmana blanca". Segons el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5562 del 8 de febrer de 2010, en una Disposició del Departament d'educació ORDRE EDU/44/2010, de 8 de febrer, per la qual s'estableix el calendari escolar dels cursos 2010-2011 i 2011-2012 per als centres educatius no universitaris de Catalunya, en l'article 7 es recull el següent:

### *Vacances escolars i dies festius*

#### *7.1*

*Tenen la consideració de període de vacances escolars:*

*Curs 2010-2011*

*Febrer: del 28 de febrer al 4 de març o del 7 a l'11 de març de 2011, a decidir pel director/a dels serveis territorials escoltat el consell escolar territorial corresponent.*

El curs 2010-2011 va ser l'únic curs en què es va aplicar aquesta disposició, proposada pel conseller d'Educació, Ernest Maragall. Aquesta setmana de vacances d'hivern va ser tan qüestionada, que va quedar abolida amb el canvi de conseller i de govern. Fem menció de la setmana de vacances pel fet que va afectar una mica en la continuïtat del projecte. D'altra banda volem afegir que, a mesura que es va anar concretant el disseny de la recerca, va quedar palesa la importància de les gravacions i de les posteriors transcripcions de les classes com a instrument d'anàlisi. Es va decidir llavors d'afegir una altra sessió de gravació a les que ja estaven programades. A més de les tres sessions programades es va enregistrar la sessió del 18 de febrer. Així, doncs, per aquesta investigació s'han enregistrat quatre sessions i el concert final.

De les 10 sessions dedicades al projecte, 5 van ser programades per a fer la classe de llengua anglesa durant una hora, i la classe de música durant una altra hora, i 5 ho van ser per a treballar conjuntament música i anglès durant les dues hores del divendres a la tarda. Tot i que les cinc primeres sessions van fer un treball separat, sempre es va procurar d'escollar *raps* en anglès a la classe de música i cantar cançons de falda "*Nursery rhymes*" a la classe d'anglès per tal de mantenir l'esperit interdisciplinari. Així, per concretar-ho una

mica més, l'esquema de les sessions d'ensenyament-aprenentatge del projecte interdisciplinari de música i d'anglès queda de la manera següent:

Taula 7.3  
*Planificació de les activitats*

	<b>MÚSICA</b>	<b>LLENGUA</b>
17-21 gener	Sessió inicial de en	mostres de <i>rap</i> anglès
24-28 gener	Ritmes	<i>Alliteration</i>
31-4 febrer	Ritme <i>rap</i>	<i>Rhyming words</i>
7-11 febrer	Escollir instruments	<i>Nursery rhymes</i>
14-18 febrer	Melodies	<i>Riddles</i>
21-25 febrer	Composició <i>rap</i>	<i>Limericks</i>
28-4 març	Setmana blanca	Setmana blanca
7-11 març	Composició <i>rap</i> en anglès	
14-18 març	Composició <i>rap</i> en anglès	
21-25 març	Activitat escola	Activitat escola
28-1 abril	Composició <i>rap</i> en anglès	
4-8 abril	Concert de música <i>rap</i> en anglès pels companys de 5è	

Per a la sessió inicial de mostres de *rap* en anglès, es va convidar un mestre especialista de llengua estrangera que, a més, és músic: en Gil Granero. Aquest mestre va preparar petites audicions de *limericks* amb una base electrònica de música *rap*. Es va procurar que les lletres dels *rap* que en Gil va utilitzar a la

classe com a mostra (Annex 4) tinguessin un vocabulari adequat per a 6è de primària. Quan diem adequat, ens referim al fet que el vocabulari formés part dels camps semàntics estudiats al curs de 6è de primària i que d'altra banda, no hi hagués presència de paraules grolleres o malsonants. A més de mostrar als alumnes com ho havia fet per compondre aquells poemes musicats, en Gil Granero va estar disposat a respondre a les preguntes formulades pels alumnes i va servir de model i punt de partida del projecte interdisciplinari.

L'última sessió conjunta va consistir en la posada en escena dels *rap*. Per a aquesta ocasió, les mestres, que han contribuït durant tot el projecte a donar suport en la composició dels *rap*, van ajudar als alumnes a elaborar una coreografia i els van assessorar pel que fa al vestuari. Així l'actuació va quedar ben lluída i reeixida, i els alumnes de 5è van poder gaudir del treball portat a terme pels alumnes de 6è, que alhora va servir de motivació per a la continuïtat del projecte en cursos successius. Al CD, hi podeu trobar el vídeo amb els *rap* elaborats a la classe de 6è de primària. La programació més concreta de cada sessió es pot veure a l'annex 14.

### **7.2.1 Dossier d'activitats per a les classes d'anglès**

Per tal de guiar l'alumnat en l'aprenentatge de la rima en anglès, així com el ritme de les frases, pas necessari per poder confeccionar els poemes amb música *rap*, la mestra d'anglès va elaborar un dossier d'activitats. Tal com s'ha dit anteriorment, la investigadora va suggerir algunes de les activitats recollides en el dossier de la mestra d'anglès. D'altra banda el tipus d'activitat

proposades, treballen el vocabulari i les estructures que s'estableixen en el *currículum* de Primària.

El contingut del dossier (Annex 6) consta d'una primera pàgina on han d'escriure una definició en resposta a la pregunta "*What's Rap music?*". La mestra demana que es faci en anglès i en català. També a la primera pàgina es demana: *Write a rhyme with like and want*. La mestra suggereix: *I like..... / I don't like....; I want.../ I don't want*. A continuació hi figuren quatre *Nursery Rhymes*<sup>10</sup> que ens serveixen d'introducció, d'una banda a la cultura i el folklore dels països de parla anglesa i d'altra banda a la rima i per ser més concrets a la forma de *Limerick*<sup>11</sup> amb la seva rima AABBA. El *Limerick* també ens mostra d'una manera senzilla l'humor i allò que en anglès s'anomena "nonsense" (Lear, 1994).

Després d'aquestes mostres de poemes, la mestra d'anglès presenta quatre fitxes amb activitats, que van ser proposades per la investigadora. Algunes d'aquestes activitats són extretes del llibre *Fancy That! 6* (Corominas, Medina, i Plana, 2006) i unes altres són adaptacions d'activitats publicades a la pàgina web *Primary Resources* (Pitchford, 2011). Es tracta de quatre fitxes amb exercicis per a treballar l'al·literació i la rima a base d'activitats senzilles.

A continuació la mestra els ofereix una fitxa amb un dibuix per a poder fer una autoavaluació. En aquest dibuix, hi podem llegir *I feel* i les diferents opcions que els alumnes poden escollir: *great/ good/ OK*.

---

<sup>10</sup> Cançó tradicional infantil

<sup>11</sup> Poema humorístic, format per cinc versos que rimen el primer amb el segon i el cinquè, i el tercer amb el quart AABBA.



Un cop ja introduïda i treballada la rima, la mestra planteja un text com a model per tal que els alumnes el completin. Es tracta d'un text que cada alumne haurà de completar amb les seves pròpies opcions:

### Fitxa 1

I'm Ester I'm from Vic.  
For breakfast I eat "Pa de pessic"  
I like .....  
I don't like .....  
I'm Ester I'm from Vic

La mestra mostra a través de powerpoint la confecció d'un *Limerick*, (Pitchford, 2011) i inclou una fitxa relacionada amb la presentació per tal que els alumnes incorporin dues ratlles de la composició d'un *Limerick*:

### Fitxa 11

There once was a musical king,  
Who suddenly started to sing  
.....  
.....  
He was such a talented king.

Just abans d'acabar el dossier, hi trobem una proposta de *Limerick* escrita per la investigadora. En aquesta fitxa s'insinua el començament d'un segon *Limerick* que els alumnes hauran de completar.

### Fitxa 12

There once was a teacher from Vic  
Who always had something to pick  
She picked up the pencils  
And always ate lentils  
And then she said she felt sick.

There once was a.....

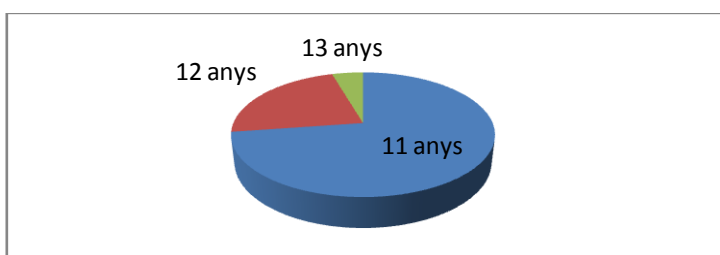
La mestra proposa d'acabar el dossier amb l'escriptura del *rap* que cada grup ha escrit, per concloure d'aquesta manera el treball de cada alumne.

## **8. ANÀLISI DE DADES**

### **8.1 Dades del context i dels alumnes**

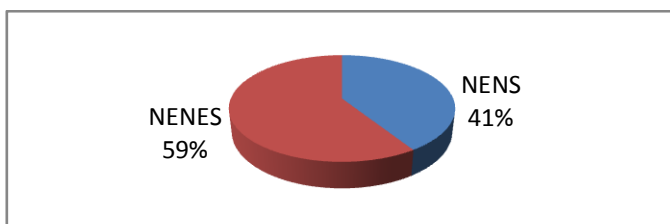
#### **8.1.1 Fitxa sondeig**

La fitxa-sondeig consta de 15 preguntes (Annex 1). El qüestionari ha estat respost per 22 alumnes d'un grup de 25 alumnes de 6è de primària. Els 3 alumnes restants no eren a classe aquell dia per motius diversos i per això no s'han tingut en compte a l'hora de fer les gràfiques. Les dues primeres preguntes es refereixen al nom i cognoms dels alumnes, que per la seva falta de rellevància no constaran en aquesta anàlisi.



*Fig. 8.1* Edat de l'alumnat.

Pel que fa a l'edat, considerant que l'enquesta es va fer pel desembre, podem veure que més de tres quartes parts de la classe tenen l'edat que correspon al curs de 6è de primària.



*Fig. 8.2* Sexe de l'alumnat.

El percentatge una mica superior de nenes que de nens a la classe contribueix a obtenir millors resultats acadèmics tant dels nens com de les nenes (Lavy i Schlosser, 2011). Aquest fet ajuda a crear un bon ambient de treball.

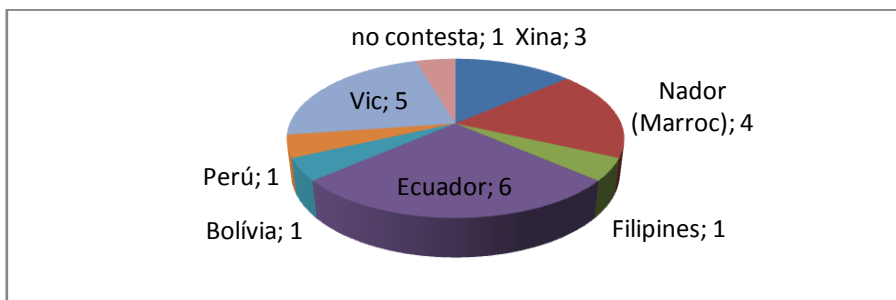


Fig 8.3 Lloc de naixement, 1.

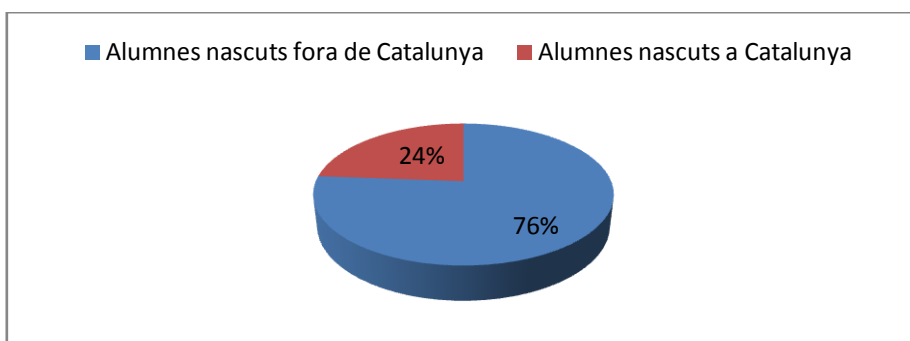
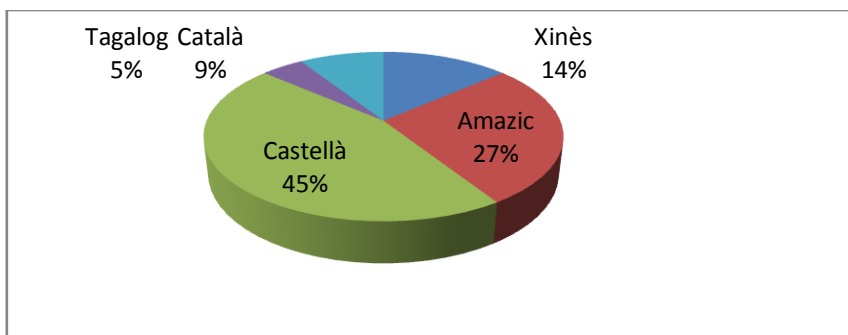


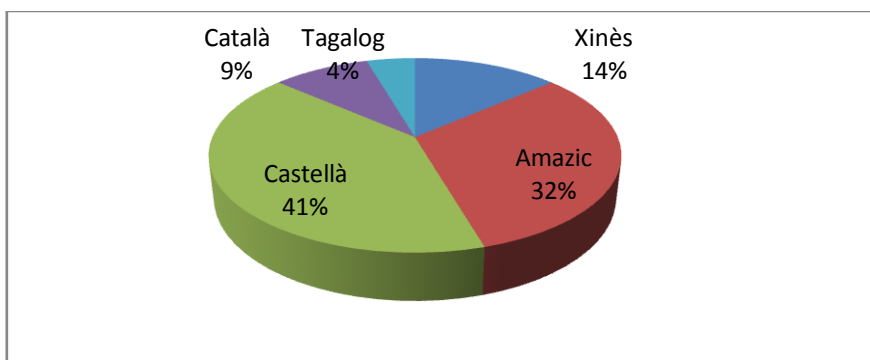
Fig 8.4 Lloc de naixement, 2.

Com es pot observar, hi ha un alt índex d'alumnes nascuts fora de Catalunya que supera la mitjana del 16% d'immigració que constava en el cens de la comarca d'Osona vigent en aquell moment.<sup>12</sup> A Vic (Simó i Telford, 2012) els immigrants representen el 25% d'una població de 41.000 habitants. El percentatge de concentració d'immigració en aquesta aula és doncs molt elevat.

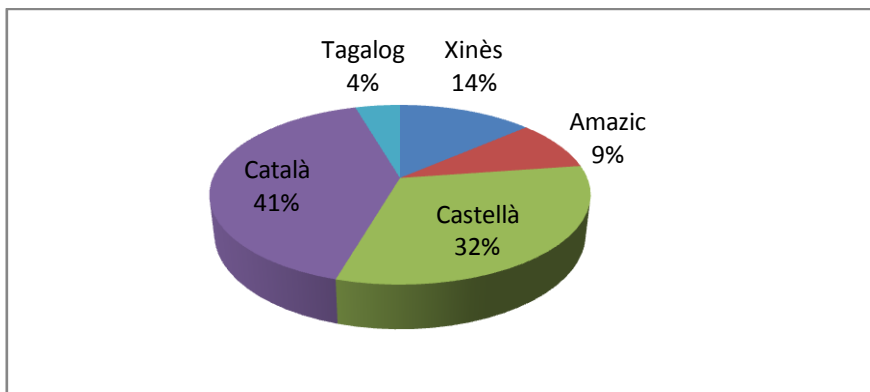
<sup>12</sup> La immigració en xifres. Butlletí Secretaria per a la Immigració, num.1 Juny 2009. Recuperat 19 de maig 2014, des de <http://WWW.gencat.cat/dasc/publica/butlletilMMI/xifres1/distribucio-territorial-i-diversitat-comarcal.htm>



*Fig. 8.5* Llengua que parlen amb la mare.



*Fig. 8.6* Llengua que parlen amb el pare.



*Fig. 8.7* Llengua que parlen amb els germans.

La lectura de les tres gràfiques ens ajuda a entendre la importància dels programes d'immersió a l'escola com a impuls per a l'aprenentatge de la llengua catalana per part d'alumnes d'origen immigrant. Per una banda, veiem que l'ús del català per part dels alumnes incrementa quan fa referència a l'ús que els alumnes en fan amb els seus germans. Els pares no han estat

escolaritzats aquí, en canvi els germans, molt probablement han estat escolaritzats a Catalunya i per això parlen en català.

Alguns estudis portats a terme a Mataró i a la Franja (Bretxa, Comajoan, i Sorolla, 2006), així com un estudi desenvolupat a Vic (Comajoan i Gomàriz, 2008) destaquen una correlació positiva entre l'ús del català i l'actitud envers el català. Per qüestions temàtiques ens cal acotar el nostre estudi i no podem aprofundir gaire en aquestes dades. Només volem constatar una de les conclusions de l'estudi de Comajoan (2008), ja que les dades que s'extreuen de la nostra fitxa també apunten al fet que l'alumnat immigrant i el d'origen immigrant usa menys el català per a relacionar-se amb el pare i la mare, però cada vegada hi ha més alumnes que usen el català per a relacionar-se amb els germans. Això ens porta a pensar que l'alumnat immigrant és receptiu i està motivat per a l'aprenentatge de llengües.

L'aprenentatge de la llengua que es parla en una societat, per part dels aprenents d'aquesta llengua com a segona llengua, és un factor important de motivació integradora (R. Gardner, 2010). El Pla per a la llengua i la cohesió social (Pla LiC), presentat per la Generalitat de Catalunya l'any 2009, promou l'ús de la llengua catalana i dota de recursos les escoles per afavorir-ne l'aprenentatge. El recurs més visible és la provisió d'"aules d'acollida" que incorporen alumnes nouvinguts durant 12 hores a la setmana, per un període de no més de dos anys.

La ciutat de Vic, juntament amb Manlleu, constitueix una zona singular d'escolarització. D'aquesta manera, Vic compta amb deu escoles d'Educació

Infantil i Primària: cinc són escoles públiques i cinc són concertades. Dues escoles públiques són el resultat de la fusió de quatre escoles públiques que ja existien (Portell, 2007). Des de fa alguns anys, funciona una Comissió de Matriculació i d'Escolarització que gestiona i reparteix els alumnes nous entre les diferents escoles públiques i concertades de la ciutat; és el que s'ha anomenat "Model Vic". D'altra banda constatem que, si bé el "Model Vic" per a la integració (Carbonell, Simó, i Tort, 2005), ha tingut un impacte que ha contribuït a reduir la segregació a les escoles, encara hi ha alguna escola a Vic, com la que és objecte del nostre estudi, que té un alt nombre d'alumnes d'origen immigrant.

La concentració d'alumnes immigrants en aquesta escola pot ser deguda al fet que (Simó i Telford, 2012) els pares catalans prefereixen escollir escoles on no hi hagi immigrants perquè creuen que aquest fet contribueix al descens de la qualitat de l'ensenyament. Un altre factor que contribueix a la popularitat d'aquesta escola per part de famílies immigrants és la proximitat, ja que està situada en el centre històric de la ciutat, lloc que coincideix amb la residència de moltes famílies immigrants.

A aquests alumnes, també se'ls va preguntar la professió del pare i de la mare. No exposaré en aquest treball el detall de cadascuna de les professions però sí que vull dir que la gran majoria treballen en fàbriques càrnies, en treballs domèstics de neteja i alguns diuen que treballen de mecànic o electricista. Algunes mares diuen que no treballen i tenen cura de la casa. Per tant, l'entorn familiar és de nivell social baix o mitjà.

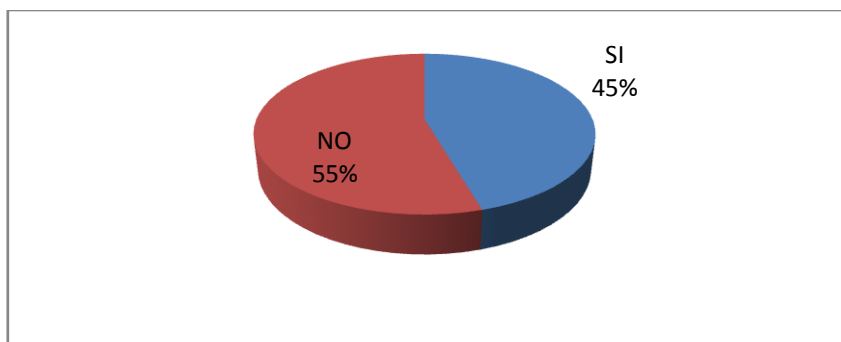


Fig. 8.8 Algú de la família parla en anglès.

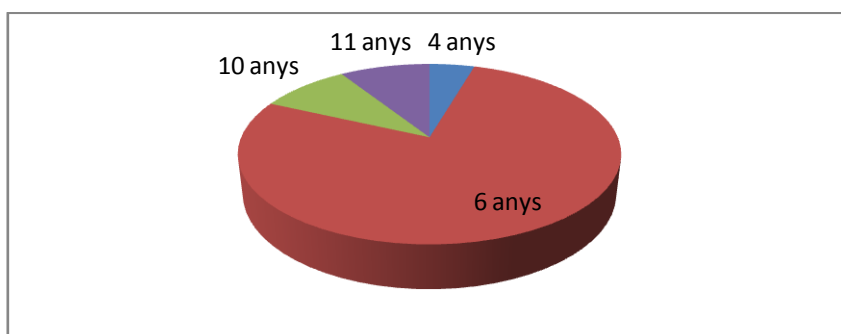


Fig. 8.9 Edat d'inici de l'anglès.

La majoria d'alumnes va començar a estudiar anglès a 1r curs de primària, que és quan és obligatori segons la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* del 2005. La resta d'alumnat va començar en altres moments, precisament perquè són alumnes de nova incorporació i que no havien fet anglès a l'escola en el seu país d'origen.

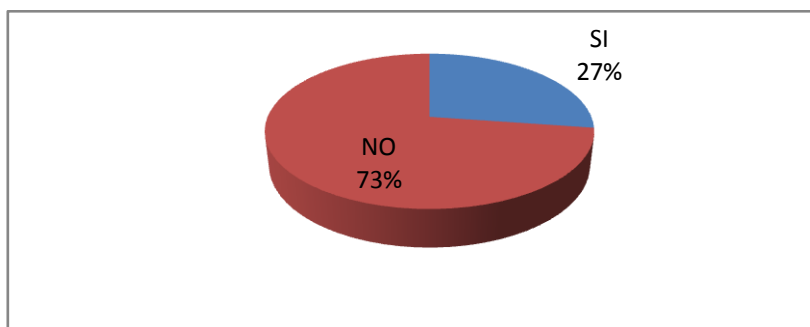
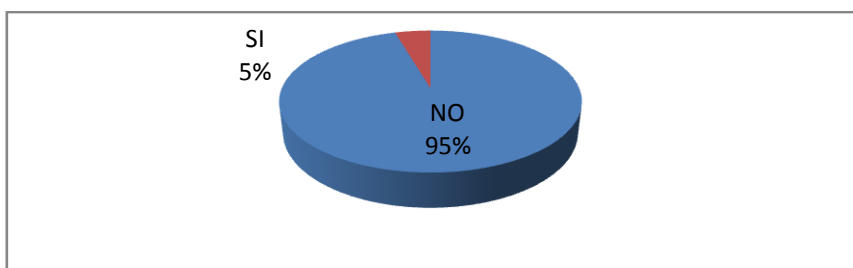


Fig. 8.10 Anglès extraescolar.

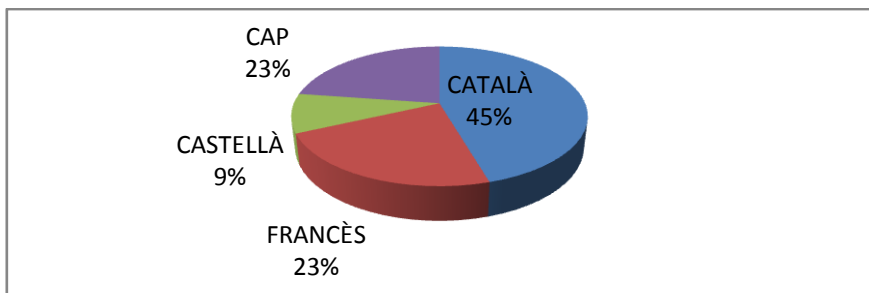


Menys d'un quart del total dels alumnes de la classe assisteix a classe d'anglès fora de l'escola. Aquestes dades ens porten a valorar, per una banda, que el nivell de llengua que tenen els alumnes és realment el que han après a l'escola. Per una altra banda, la posada en marxa del projecte interdisciplinari d'anglès i de música podria representar un incentiu de motivació intrínseca (Deci i Ryan, 1985), que podria portar als alumnes a fer de l'aprenentatge de l'anglès una activitat de gaudi. Caldrà veure si les preguntes 1.2, i 3 de la recerca queden respostes de forma favorable.

Val a dir que els alumnes que van respondre que feien anglès extraescolar, assistien a 1 hora de classe setmanal.



*Fig. 8.11* Has viscut en un país de parla anglesa.



*Fig. 8.12* Altres llengües estrangeres que has estudiat.

Aquesta gràfica també és interessant de comentar per la consideració de llengua estrangera per part de l'alumnat, ja que es constata que el 45% dels

alumnes considera el català com a llengua estrangera. El 9% de l'alumnat, que és el que coincideix amb els que parlen en català amb el pare i la mare, valora el castellà com a llengua estrangera.

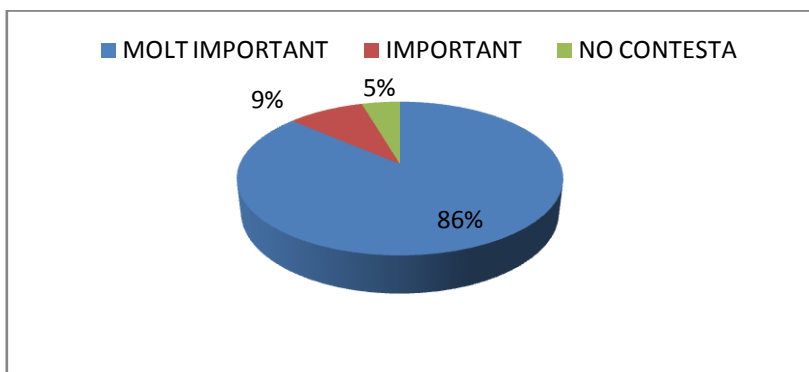


Fig. 8.13 Importància de parlar anglès com si fóssis anglès de veritat.

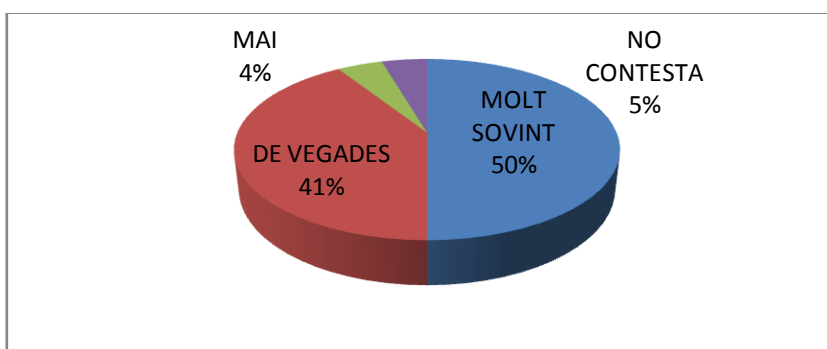


Fig. 8.14 Participació a la classe d'anglès.

En general podem dir que els alumnes consideren que és important aprendre anglès, i que a més consideren l'aprenentatge d'aquesta llengua un pas necessari per a la seva formació de cara al futur.

### **8.1.2 Test inicial de nivell d'anglès**

El mateix dia que els alumnes van omplir la fitxa sondeig, també van respondre un test de *University of Cambridge ESOL Examinations* del nivell *Starters* de les habilitats de *Reading & Writing* (Annex 2). Aquest test es va passar abans de començar el projecte sobretot per una demanda provinent de part de l'escola ja

que la mestra titular d'aquesta assignatura estava de baixa i l'escola necessitava una nota per a l'avaluació. Davant d'aquesta demanda la investigadora va proposar de fer aquest examen. El fet de passar aquest examen va permetre de poder saber quin era el nivell de llengua anglesa dels alumnes participants en el projecte. Es va optar per utilitzar un examen que fos reconegut oficialment per tal que es pogués així validar els seus resultats.

L'examen consta de cinc parts amb un total de 25 preguntes.

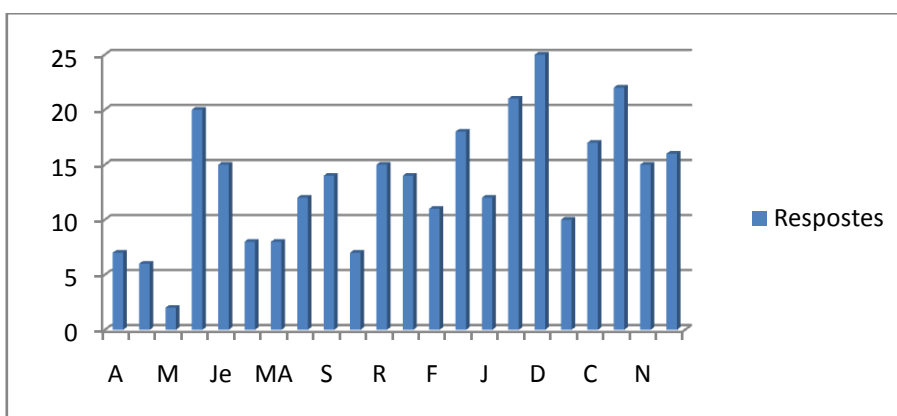


Fig. 8.15 Respostes correctes del test.

10 alumnes tenen 12 respostes correctes, és a dir, més o menys la meitat.

9 alumnes responen entre 13 i 20 qüestions de manera correcta.

3 alumnes tenen més de 20 respostes correctes, una alumna de les quals obté un resultat de 25 respostes correctes, és a dir, la totalitat de les respostes.

Per tant, el 40% de la classe no aprova l'examen de nivell *Starters*, i un 12% obté més de 20 respostes correctes, per a les habilitats de llegir i escriure en anglès. Aquests resultats indiquen el nivell d'anglès de l'alumnat força baix per un 6è de primària. Malgrat tot es decideix de fer la intervenció didàctica en

aquesta aula per tal de veure si augmenta la motivació de l'alumnat per a l'aprenentatge de l'anglès i la música amb el possible consegüent augment del nivell de llengua anglesa.

## **8.2 Dades directament observables**

### **8.2.1 Gravacions d'àudio i vídeo**

El projecte que es va portar a terme a l'escola Sta Caterina va constar de 10 sessions de treball, 4 de les quals es van gravar en vídeo. A més també hi va haver una sessió concert, que també es va enregistrar en vídeo. El vídeo consta d'un total de 9 hores de gravació, una de les quals és el concert final. Les gravacions de vídeo recullen en imatge tot allò que va passar a la classe i que a vegades es pot escapar de la mirada de la investigadora en el moment que passa.

A banda dels enregistraments de vídeo també comptem amb 3 hores d'enregistrament d'àudio de les classes i 1 hora corresponent a l'enregistrament d'àudio de l'entrevista a les tres alumnes representants dels tres grups formats a la classe. Les gravacions d'àudio recullen el so de tot allò que va passar a les classes i a l'entrevista.

Aquestes gravacions són importants perquè són el material a partir del qual hem fet les transcripcions, la tercera pota que ens permet fer la triangulació de les dades, ja que aporten el punt de vista de la investigadora. S'ha portat a terme la transcripció de les 9 hores de gravació de vídeo i les 4 hores de

gravació d'àudio (Annex 4). D'aquestes transcripcions se n'ha escollit quatre fragments per portar a terme una microanàlisi d'aula. Els fragments escollits ho han estat perquè s'han considerat importants per la quantitat d'indicis que ens ajuden a donar resposta a les preguntes formulades en aquesta tesi. Les transcripcions han aportat el punt de vista de la investigadora per la triangulació de les dades d'aquesta recerca. El procés de transcripció ha quedat descrit a l'apartat 6.2.2.5

#### **8.2.1.1 Microanàlisi d'aula**

Per a aquesta part de l'anàlisi detallada hem triat quatre fragments de les transcripcions de les gravacions de les sessions de classe. Les sessions concretes de classe formen el microsistema (Van Lier, 2010), que, relacionat amb el currículum o macrosistema i el projecte interdisciplinari o mesosistema, creen el marc idoni per aquesta investigació.

Aquests fragments són representatius del total del projecte portat a terme, ja que és on hem trobat més indicis de les categories establertes a partir de les diverses lectures relacionades amb motivació, interès, emoció i creativitat, així com de les primeres lectures del conjunt de les transcripcions. Els diferents episodis de cada fragment signifiquen canvis que es produeixen dins de cada fragment, ja sigui perquè es canvia el tipus d'interacció, ja sigui pels canvis en les persones que hi intervenen.

Per tal de fer aquesta anàlisi més visual, hem confeccionat un quadre on es pot veure la transcripció en la columna de l'esquerra i els indicadors i les categories en les altres dues columnes. Els indicadors expliquen quines són les accions o

paraules de les transcripcions, que ens permeten entendre que les categories apriorístiques creades són presents en el moment analitzat. Al final de cada episodi hi consta un requadre amb l'informe contextual i la síntesi de l'acció executada.

A continuació es torna a fer referència a les categories establertes per poder-les tenir en compte a l'hora de la lectura d'aquesta microanàlisi d'aula. També s'adjunta una taula plastificada per a facilitar la lectura de l'anàlisi.

Taula 8.1

*Codi de categories.*

<b>CODI</b>	<b>MACRO CATEGORIES</b>
	<u>MOTIVACIÓ</u>
F1	-Poden actuar seguint models.
F1A	• Els alumnes actuen seguint models.
F1B	• Els mestres presenten un model.
F2	-Poden treballar en un ambient relaxat.
F3	-Poden conèixer els objectius i les parts de la tasca.
F4	-Poden fer aportacions i contribuir al desenvolupament de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.
F5	-Poden rebre suport i mostrar autoconfiança.
F6	-Mostren interès per l'aprenentatge.
F7	-Poden actuar de forma autònoma.
F8	-Tenen espai d'actuació personal/individual.
F9	-Poden relacionar el que s'aprèn amb la cultura i la vida fora de l'aula.
F10	- <i>Tenen capacitat per identificar-se amb el rol de l'activitat que se'ls demana.</i>
F11	- <i>Saben treballar de manera cooperativa.</i>
F12 <sup>13</sup>	- <i>Són capaços de transmetre als companys allò que se'ls ha explicat.</i>
	<b>MICRO CATEGORIES</b>
	<u>CREATIVITAT</u>
C1	Enfocament nou que dóna un resultat.
C2	Error que ajuden a aprendre.
C3	Utilitzar diferents categories gramaticals.
C4	Expressar sentiments.
C5	Reprendre idees presentades en la primera sessió.
C6	Canviar el model.
C7	Escollir un instrument.
C8	Creació de ritmes.
C9	Crear una melodia.
C10	Introduir vocabulari diferent del model.

<sup>13</sup> En cursiva els ítems introduïts per part de la investigadora per a la recerca present.

	<u>EMOCIÓ</u> <sup>14</sup>
E1	Estrès
E2	Vergonya
E3	Por
E4	Ira
E5	Alegria
E6	Tristesia
E7	Fàstic
E8	Sorpresa
E9	Agressivitat
E10	Optimisme
E11	Obediència
E12	Frustració
E13	Remordiment
E14	Avorriment
	<u>INTERÈS</u>
I1	Individual
I2	Implicació
I3	Gaudi
I4	De grup

Per tal de facilitar la lectura s'ha establert el següent codi en la transcripció:

#### Taula 8.2

##### *Codi de la transcripció*

Nom de la persona que parla	<b>Negreta:</b>
Mestra de música	Mestra 1
Mestra d'anglès	Mestra 2
Descripció del que passa a l'escena	( )
Composició <i>rap</i> enregistrada	[ ]
Aclariments de la investigadora	*
Transcripció fonètica	/ /

<sup>14</sup> Les categories d'emoció establertes són apriorístiques, per això hi ha algunes categories (E4,E9,E13) de les quals no trobem cap mostra en les transcripcions.

### **8.2.1.1.1 Fragment 1**

El primer fragment que s'analitza correspon a 20 minuts de la sessió de presentació del projecte, del dia 19 de gener de 2011. La sessió es presenta a sisè de primària, a tot el grup-classe, és a dir, una classe amb vint-i-cinc alumnes. Els alumnes han estat informats sobre el fet que es farà un treball nou a la classe d'anglès, però no saben de què es tracta. A l'aula hi ha 5 adults, les dues mestres de les assignatures de música i d'anglès, la mestra tutora, el mestre presentador del projecte i la investigadora. Els alumnes coneixen les mestres de les assignatures i la tutora, però és la primera vegada que veuen el mestre que presenta el projecte i la investigadora. De fet estan una mica cohibits, ja que la investigadora a més els grava en vídeo. Tot plegat fa que al principi la situació sigui una mica tens, però de mica en mica es va relaxant.

<b>Transcripció</b>	<b>Accions/Indicadors</b>	<b>Codi de categoria</b>
<p><b><u>Episodi 1</u></b></p> <p>16.21h</p> <p><b>Mestra tutora de 6è:</b> Això és un projecte que ens va oferir la Universitat de Vic i l'escola el va acollir molt bé, pensant que era un projecte interessant. Perquè quina finalitat té aquest projecte? Doncs que puguin treballar junt dues assignatures, l'assignatura d'anglès i música. En principi a l'escola anireu fent unes feines de música i unes altres d'anglès però al final trobareu que arriba un punt que s'ajunten i que és en aquell moment que el projecte arribarà al seu final, i veureu què és el que ha sortit. D'acord? Que us ho passeu molt bé i que aprengueu moltes coses.</p>	<p>La tutora menciona la Universitat de Vic i aquest és un indicador que el projecte té un recolzament exterior que dona una imatge de l'escola i dels alumnes fora de la seva pròpia aula. La mestra tutora, utilitza les expressions <i>"acollir molt bé", "interessants"</i> i això indica la implicació de l'escola i alhora pot proporcionar seguretat als alumnes.</p> <p>La tutora presenta quins són els objectius generals del projecte: <i>"que puguin treballar junt dues assignatures, la d'anglès i música"</i>.</p>	<p><b>F5</b></p> <p><b>F3</b></p>



### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

Som a l'aula d'anglès. Els alumnes estan asseguts en pupitres, en forma d'ela. Tots els alumnes poden veure la pantalla on es projecten les imatges de la gravació dels instruments i la veu. La mestra tutora està dreta a davant i les mestres de música i anglès estan al darrera dels alumnes, també dretes. En Gil, està assegut prop d'una taula on té l'ordinador. Els alumnes estan en silenci, quiets, alguns amb cara expectant, d'altres amb el cap posat damunt dels braços recolzats a la taula, com si volguessin dormir.

La mestra tutora presenta el projecte, la qual cosa li proporciona un caràcter institucional. Aquest fet demostra que les mestres no ho han decidit soles, sinó que hi ha un suport de l'escola i això dota el treball de seriositat i rigor. La presentació per part de la mestra tutora hi dona aquest aire de solemnitat, a més la tutora comença dient que és un projecte que els ha ofert la Universitat de Vic.

És el primer contacte que els alumnes tenen amb el projecte. A partir d'aquest moment ja coneixen en què consistirà el treball conjunt de les assignatures de música i anglès, la qual cosa comportarà disposar de les dues mestres de música i anglès a l'aula i també del temps i dels espais de les classes de música i anglès, és a dir, que els divendres a la tarda utilitzaran les dues hores per portar a terme el projecte. A partir d'aquest moment ja no es parla de l'hora de la classe de música, o de l'hora de la classe d'anglès, sinó que és un espai per a fer el projecte *English and Music Rap Project*, tal com el projecte ha passat a anomenar-se a l'Escola Santa Caterina.

Transcripció	Accions/Indicadors	Codi de categoria
<b>Episodi 2</b> <b>Gil:</b> Em dic Gil, i aquí hi ha alguns nens del barri que ja em coneixen. Jo el que faré avui es ensenyar-vos quin serà el resultat d'on anireu a parar quan hagueu acabat totes aquestes sessions que us ha explicat la vostra tutora.	Es verbalitza l'objectiu: "ensenyar-vos"	<b>F3</b>
Jo avui us ensenyaré una feina que he fet a casa a partir d'uns textos que la Núria m'ha passat que són en anglès.	S'explica que tindran un model	<b>F1B</b>
Jo tinc un estudi de gravació i llavors he creat una base de hip-hop, un baix, una bateria, he gravat la meua veu en anglès i ara us ho vinc a ensenyar aquí a veure si us engresqueu tots i al final d'aquests dies de treball podem muntar entre tots una cosa semblant a aquesta o millor que aquesta.	S'explica que tindran un model	<b>F1B</b>
Pitjaré el piu del play i a veure si escolteu una mica i sabeu separar tot el que és el ritme i el que és veu i després us puc ensenyar el que és cada pista per separat, el que és el baix, el que és la base, la veu sola, etc. Doncs som-hi, a veure què tal. (escoltem les gravacions d'en Gil) [ I had a tea spot in the parking lot	Indirectament el mestre indica que cal separar veu i ritme, però que els alumnes no ho hauran de fer sols.	<b>F3</b> <b>F1B</b>

<p>I had a tea spot in the parking lot]</p> <p>[Let's go, let's play, let's jump Let's see how all of you can do it.</p> <p>Let's go, let's play, let's jump Let's stay, let's clap and see your play. I wanted to buy some cherries But then I bought other berries I tried to make But I made a big, big, big mistake],</p> <p>[I wanted to buy some cherries But then I bought other berries I tried to make But I made a big, big, big mistake</p> <p>Let's go, let's play, let's jump Let's see how all of you can do it. Let's go, let's play, let's jump Let's stay, let's clap and see your play.</p> <p>I wanted to buy some cherries But then I bought other berries I tried to make But I made a big, big, big mistake]</p>		
<p><b>Gil:</b> Vale! Doncs, això és el que he fet. A veure, doncs el que és la veu. L'estructura és com una cançó feta, però la vaig fer a partir d'uns textos que la Núria em va deixar. La vostra feina ara <b>seria</b> preparar aquests textos amb l'ajuda de la mestra d'anglès i llavors la música <b>suposo</b> que si treballau per grups doncs després cada grup pot triar més o menys el que li ve de gust. Ara el que us he ensenyat és més aviat una base de música <i>rap</i> i ara us ensenyaré un altre ritme que a base de percussió doncs també treballa la música <i>rap</i>. Si hi ha preguntes podeu fer-les, o ara o després o quan vulgueu. No em feu xerrar a mi i prou, vale? (Silenci) (Els alumnes miren a la pantalla on es projecten les pistes de la música)</p>	<p>El mestre presenta un model Hi ha algunes expressions produïdes per part del mestre presentador que poden transmetre una inseguretat, sobretot expressions que indiquen que no se sap cap on es va i no saber quin pot ser el resultat final, expressions com <b>seria</b>, <b>suposo</b> donen incertesa al tema.</p> <p>Anima a la participació.</p>	<p><b>F1B</b></p> <p><b>F4</b></p> <p><b>I4</b></p>
<p>(Mentre escolten la música els alumnes estan molt atents i mostren cares d'alegria i sorpresa)</p>	<p>Expressió en les cares dels alumnes</p>	<p><b>E5/E8</b></p>
<p><b>Gil:</b> Llavors aquí ja ho veureu la veu és la mateixa. Us la posaré dos cops, el que passa és que primer posarem un ritme més aviat hindú i després un altre més</p>	<p>La projecció en una pantalla i l'audició de la cançó anglesa de <i>rap</i> en versió electrònica</p>	<p><b>F9</b></p>

<p>de caire africà.</p> <p>[There was a young man from Leeds Who ate a whole packet of seeds, In less than an hour His nose was a flower And his head was a garden of weeds.</p> <p>There was an old man from Blackheath, Who sat down on his set of false teeth. He said, in his pain, "I've done it again, I've bitten myself underneath.</p> <p>There once was a teacher from Vic Who always had something to pick She picked up the pencils And always ate lentils And then she said that she felt sick.]</p> <p><b>Gil:</b> Ja està això <b>seria</b> un exemple. (pausa de gravació)</p>		
<p><b>Gil:</b> Això no són instruments reals sinó que en diuen instruments virtuals. Si mireu allà veureu com es fa això dels instruments. Això serien els instruments que puc fer servir. En aquí pel teclat de l'ordinador es fan els sons el que passa és que s'han de construir. Això queda buit i a partir d'aquí tu vas omplint els quadradets, vas intentant amb una mica de gràcia. Cada pestanyeta d'aquestes és una part de l'instrument.</p> <p>[Percussió ritme amb diversos instruments virtuals] (Els alumnes escolten amb molt silenci). Sonen molt reals, és com si els tinguéssim aquí de veritat, però sense tenir-los. Un cop ja tinc l'instrument i ja hem creat el ritme que volíem doncs...</p> <p>(Els alumnes escolten atentament i en silenci la gravació dels instruments)</p> <p>Vale, doncs això és la part que és més complicada i ja està. Si hi ha preguntes?</p>		<p><b>F1B</b></p> <p><b>I4</b></p>
<p><b>Informació contextual i síntesi de l'acció executada</b></p> <p>Els alumnes escolten en silenci i alhora veuen en la pantalla els gràfics dels sons aguts i greus de gravació, ja sigui primer amb el ritme hindú, ja sigui després amb el ritme africà. Els alumnes estan asseguts al seu pupitre i tots mirant a la pantalla. Alguns alumnes tenen expressions de sorpresa a la cara.</p> <p>El mestre presentador de com fer un <i>rap</i> en anglès, procura fer-se seva l'audiència, es mostra proper, ja que utilitza expressions que ajuden a relaxar l'ambient. No és del tot desconegut, alguns ja l'havien vist pel carrer, ja saben qui és. Per acabar-ho de fer encara més planer en Gil els explicarà on han d'anar a</p>		

parar, què passarà quan ajunten les assignatures de música i anglès amb ritme de *Rap*.

Una il·lustració sonora mostra el treball que hauran de dur a terme. Els alumnes senten uns textos en anglès, amb un vocabulari adequat per a alumnes de 6è de primària. Aquests textos sonen amb música i ritme de *Rap*. En aquest fragment podem veure com en Gil fa una audició on intervien instruments electrònics. En Gil va gravar la seva veu interpretant poemes en anglès amb una base de música *rap*. Els textos segueixen una estructura de "*limerick*" amb un vocabulari senzill i adequat a alumnes de 6è de primària que estudien anglès com a llengua estrangera.

En sessions posteriors la mestra d'anglès dona informació a l'alumnat pel que fa als "*limerick*". La mestra explica que aquests textos formen part de l'humor del folklore dels països de parla anglesa. La investigadora en té coneixement a través d'uns dossiers que els alumnes li van entregar al final del projecte i que recullen aquesta i altres activitats que no han estat gravades en vídeo, però que van formar part de les sessions dedicades al projecte. Els alumnes d'aquesta manera poden relacionar el que es fa a la classe amb les tradicions i cultura del país, la llengua de la qual estan estudiant a la classe.

Transcripció	Accions/Indicadors	Codi de categoria
<p><b>Episodi 3</b></p> <p><b>Núria:</b> Si això fossin instruments i no fos electrònic quins instruments faríem servir. Mestra 1 tu els pots ajudar? ¿Quin instrument farien servir?</p> <p><b>Mestra 1:</b> Si això serien uns bongos?</p> <p><b>Alumnes:</b> Si</p> <p><b>Kamal:</b> ¿Una flauta?</p> <p><b>Alumne:</b> ¿Els panderos?</p> <p><b>Mestra 1:</b> Els panderos. ¿Quin altre de percussió, que es pica? Neus?</p> <p><b>Neus:</b> El triangle que sonava ping.</p> <p><b>Mestra 1:</b> Si allà s'ha sentit el triangle.</p> <p><b>Mestra 1:</b> ¿Quin altre?</p> <p><b>Kamal:</b> ¿El tambor?</p> <p><b>Mestra1:</b> Els tambors, diferents mides.</p> <p><b>Ruben:</b> Els cascavells.</p> <p><b>Mestra1:</b> Els cascavells. ¿Quin altre?</p> <p>¿No se us n'acut cap més?</p>	<p>Alguns elements que fan veure que els alumnes poden treballar en un ambient relaxat a classe és el fet que els alumnes interactuen amb la mestra i amb altres alumnes. De vegades la mestra demana a una persona en concret, d'altres els alumnes participen de manera espontània.</p>	F2
<p><b>Jenny:</b> ¿Puc fer una pregunta?</p> <p><b>Mestra1:</b> Fes</p> <p><b>Jenny:</b> ¿I com hi poses la veu?</p> <p><b>Gil:</b> ¿Com hi poso la veu? Amb un micròfon.</p> <p><b>Jenny:</b> La graves?</p>	<p>Alguns alumnes com la Jenny aquí i la Clara més endavant, mostren curiositat i interès pel tema amb preguntes espontànies.</p>	I1/I2/F6 F10
<p><b>Gil:</b> Poso aquesta música que heu sentit i només la sento jo, vale? Em poso uns cascos, llavors la vaig sentint, sentint, i quan jo decideixo gravar llavors agafo una claqueta que se'n diu que és això mira...</p> <p>(els ensenya a la pantalla com la claqueta marca el tempo)</p> <p>...que marca el tempo aquí...</p> <p>(se sent la claqueta)</p>	<p>En Gil dona unes explicacions molt clares i entenedores de com ha fet les gravacions pas a pas.</p>	F1B

..... sempre va marcant el tempo i res doncs vaig gravant aquí sobre. Segurament a la primera no et funciona mai. Si hi ha algun trosset que et funciona el guardo i vaig mirant de gravar tant bé com puc i a partir d'un micro.	El mestre encoratja els alumnes	F5
Llavors si aquí a l'escola heu de gravar amb els instruments que hi ha aquí, ja vaig dir a la Núria i us ho dic a vosaltres que <b>m'ofereixo</b> perquè quan tingueu la música feta amb els vostres instruments doncs per venir-ho a gravar. Ja m'ofereixo per <b>ajudar-vos</b> en el que faci falta del que us puc ajudar, que és la part musical.	L'ús del verb " <b>m'ofereixo</b> " demostra que està disposat a donar un suport total als alumnes. Una altra paraula és " <b>ajudar-vos</b> ", un altre indicador de suport per part del presentador.	F5
<b>Mestra1:</b> I si no fossin instruments. Si no tinguéssim cap instrument, ¿com ho podríem fer? <b>Mestra1:</b> Els ritmes aquests; ¿com ho podríem fer Kammal? <b>Kamal:</b> Amb la boca. <b>Mestra1:</b> Amb diferents timbres fets amb la boca. ¿Què més? <b>Ilias:</b> Amb les mans. <b>Mestra1:</b> Amb les mans per exemple i amb els dits. ¿Què més? <b>Alumnes:</b> Amb els peus. <b>Mestra1:</b> Amb els peus. ¿I amb objectes que teniu a l'estoig?	La mestra utilitza la tècnica de bastida i els va dirigint cap a la resposta correcta. L'alumne diu: " <b>amb la boca</b> " i la mestra hi afegeix " <b>amb diferents timbres fets amb la boca</b> ", és a dir, ho puntualitza, especifica i diu, sí, ja tens raó, però cal que siguis més precís. Un altre alumne diu: " <b>amb les mans</b> ", i la mestra va més enllà " <b>amb les mans per exemple, i amb els dits</b> ". Amb la repetició del que ha dit l'alumne per part de la mestra, també ens demostra que li dóna suport, confirma el que l'alumne proposa.	F5
<b>Melina:</b> Sí. Amb els llapis podem anar picant a la taula. <b>Mestra1:</b> Fins i tot amb una grapadora. <b>Alumnes:</b> Sí		I4/I2
<b>Mestra1:</b> ¿Se us acut algun altre objecte que fa un ritme així persistent? <b>Clara:</b> Amb tisoires. <b>Mestra1:</b> Les tisoires, exacte. Arrugant el paper.. <b>Nohaila:</b> Moure el paper així i bufar.. és com una flauta! <b>Mestra1:</b> Fent la melodia també <b>Clara:</b> Tancant i obrint la cremallera de l'estoig.		F4/C6
<b>Mestra1:</b> Guaita ara per exemple en Mohammed tanca i obre la tapa. Mira també!! Gràcies Mohammed prou. Veus però també és un ritme. Quan en Gil ha passat el primer esquema, ¿l'hem seguit? ¿L'heu seguit amb els ulls tots? <b>Alumnes:</b> Sí	La mestra recull tot el que passa a l'aula i anima als alumnes a implicar-s'hi.	I2/I4
<b>Mestra1:</b> Heu vist quan apareixia cada instrument el quadradet que passava si era a dalt al mig o a baix? <b>Alumnes:</b> Sí <b>Mestra 2:</b> Potser que ho tornéssim a sentir i que s'hi fixessin. ¿No et sembla		F5

<p>Gil? (Els alumnes tornen a escoltar els diferents instruments i ritmes) (Els alumnes poden seguir l'entrada de cada instrument a través de la pantalla) <b>Gil:</b> I tant! Si i cada element d'aquests... per exemple això... és el ritme, eh? Després aquí hi ha el baix també. Vale? (En Gil els hi va senyalant els diferents instruments a la pantalla) <b>Mestra 1:</b> ¿Ho heu pogut seguir? <b>Alumnes:</b> Si</p>		
<p><b>Mestra 1:</b> Guaita! Hi ha preguntes! <b>Clara:</b> Què decideixes primer, el ritme o la lletra? <b>Gil:</b> Ah bona pregunta. Normalment el ritme. Aquesta pista que us he posat primer és la que marca tant el tempo de la cançó com el ritme, vale? Aquesta (Es torna a escoltar el ritme) Normalment després del ritme, com que cada cançó té el seu to, haig de decidir el to llavors si és un do, si és un re, o un fa, això m'ho marca el baix llavors quan ja tinc bateria i baix llavors per exemple hi poso la veu. (Es van intercalant demostracions de les entrades de veu i instruments)</p>	<p>La Jenny i la Clara fan preguntes on es mostra el seu interès pel projecte: <i>"¿Com hi poses la veu?", "¿Què decideixes primer, el ritme o la lletra?"</i></p>	<p><b>F6/I1/I2</b></p>
<p>(Es veu com els alumnes ja comencen a seguir el ritme del <i>rap</i> amb el cap) I no sé llavors hi ha d'altres cosetes, a fer a partir de la teva veu, fer la veu de barrufet, fer la de monstre..</p>		<p><b>I2/I4</b></p>
<p><b>Alumna:</b> La de robot, <b>Gil:</b> De robot, altres coses que són molt simples, aquí, eh?</p>	<p>Una alumna fa una aportació nova, diferent de les proposades pel mestre</p>	<p><b>F4</b></p>
<p><b>Informació contextual i síntesi de l'acció executada</b></p> <p>Un cop els alumnes han escoltat les gravacions fetes per en Gil, s'enceta un diàleg amb els alumnes per tal de valorar si els alumnes han estat atents i alhora copsar l'interès de l'alumnat pel projecte. Comença la investigadora fent una pregunta i sol·licitant l'ajuda de la mestra de música.</p> <p>Les mestres i la investigadora estan dretes en un cantó de la classe, de manera que tots els alumnes poden veure les mestres i elles poden observar si hi ha algú que aixequi el braç per fer una pregunta. Els alumnes, primer es limiten a contestar les preguntes que fa la mestra de música i després ja desenvolupen la curiositat per fer preguntes espontànies.</p> <p>La mestra sap els instruments de percussió que han estudiat i les paraules que cal utilitzar per tal que els alumnes identifiquin el so que han sentit amb la definició que ella els dona, per tal de descobrir quin és l'instrument desitjat.</p> <p>Dues alumnes fan preguntes per iniciativa pròpia, que no són en el guió de les mestres. Aquestes alumnes fan preguntes per al seu propi interès.</p>		

Transcripció	Accions/Indicadors	Codi de categoria
<b>Episodi 4</b> <b>Mestra 2:</b> D'aquesta que heu escoltat aixequen la mà de quines paraules heu entès o quina frase. (Sis o set nens aixequen la mà per a participar)	Els infants aixequen les mans per a participar.	F2
<b>Mestra 2:</b> A veure Neus? <b>Neus:</b> He entès moltes paraules però ara la que em recordo és <i>jump</i> <b>Gil:</b> <i>Jump</i> , és saltar.. <b>Mestra 2:</b> Què més? Ilias? <b>Ilias:</b> Jo em recordo de <i>Let's</i> . <b>Mestra 2:</b> <i>Let's go</i> <b>Gil:</b> <i>Let's play</i> <b>Mestra 2:</b> o <i>Let's play</i> . Kevin?	Els alumnes fan aportacions de paraules en anglès. No tenen por de fer intervencions.	F6
<b>Kevin:</b> Jo me'n recordo de <i>beefsteak</i> . <b>Mestra 2:</b> <i>beefsteak o mistake?</i> <b>Kevin:</b> <i>mistake</i> (els alumnes riuen) <b>Gil:</b> <i>mistake</i> , sí quasi quasi. Vol dir "fallo", eh?	La mestra dóna un <i>feedback</i> a l'alumne que l'ajuda a corregir. Un altre dels indicadors que denoten que els alumnes treballen en un ambient relaxat és el fet que fan bromes i riuen. L'ambient relaxat es demostra també aflorant emocions. En aquest fragment, hi podem constatar les emocions d'alegria i entusiasme per a portar a terme el projecte, amb expressions com el riure dels alumnes quan es comet algun error.	C2  E5/F2
<b>Mestra 2:</b> Cap fruita no hem sentit. Dannelle? <b>Danelle:</b> <i>cherries</i> <b>Mestra 2:</b> <i>cherries</i> <b>Gil:</b> <i>cherries</i> , molt bé! <b>Nohaila:</b> també anava repetint <i>big, big</i> . Em sembla.. <b>Alumnes:</b> Ja <b>Gil:</b> Si <i>big, big, mistake</i> <b>Mestra 2:</b> Si gran, molt bé Danelle! <b>Danelle:</b> <i>cake</i> <b>Mestra 2:</b> <i>cake</i> i què més? <b>Danelle:</b> <i>berries</i> <b>Mestra 2:</b> <i>berries</i> <b>Gil:</b> <i>berries</i> , una altra fruita. (Aquí hi ha un tall en la gravació)	Destaca el fet que molts d'ells volen participar i per tant s'hi impliquen.	I2/I4
<b>Informació contextual i síntesi de l'acció executada</b>  <p>La mestra d'anglès també formula una sèrie de preguntes que van guiant l'alumne fins a aconseguir un resultat.</p> <p>Els alumnes riuen i les mestres no reprimeixen aquest fet espontani i contribueixen a l'ambient relaxat.</p> <p>Els alumnes riuen totalment aliens al significat de les paraules, riuen només pel fet que l'alumne s'ha equivocat. i no pas iustament perquè la paraula que no ha entès significa "error". que és precisament el</p>		

que l'alumne ha comès. Una de les paraules que formen part del vocabulari de 6è de primària és la paraula *beefsteak*, que forma part del grup semàntic de productes alimentaris. L'alumnat està més familiaritzat amb la paraula *beefsteak* que no pas amb *mistake*, ja que no forma part del vocabulari actiu estudiat a primària.

Transcripció	Accions/Indicadors	Codi de categoria
<b>Episodi 5</b> <b>Mestra 1:</b> Tenim un ritme que ja hem fet però aquí no ens va gaire bé perquè hi ha les taules. Aixequen-vos un moment! (Tots els alumnes s'aixequen i es queden dret darrere les taules)	Un altre model que podem veure reflectit en aquest fragment és el model de ritme.	<b>F1A</b>
Ell hi posarà la veu i nosaltres farem el nostre ritme.		<b>I2/I4</b>
<b>Alumna:</b> Primer li ensenyem el ritme, no?		<b>F10</b>
<b>Mestra 1:</b> Ah sí! Primer tots junts tot el mateix. Primer li ensenyem el ritme. <b>Jenny:</b> Ho fem en grups? <b>Mestra 1:</b> No, primer tots el mateix. <b>Mestra 1:</b> Un, dos, tres.	Ús del plural per part de la mestra per donar suport. Tots s'hi impliquen.	<b>F5</b> <b>I2/I4</b>
(Fan el ritme amb les mans els dits i cop al pit) <b>Mestra 1:</b> Què et sembla? <b>Gil:</b> Perfecte, com si fos electrònic, no? <b>Mestra 1:</b> ¿I si ara hi posem la seva veu? Primer la veu i nosaltres ja ens hi afegirem amb el ritme. [Comença la veu amb un <i>rap</i> d'en Gil i tots els alumnes s'hi afegeixen amb el seu ritme]		<b>I2/I4</b>
(Al cap d'una estona perden el ritme). <b>Mestra 1:</b> Costa una mica, eh? <b>Gil:</b> Tornem-hi, tornem-hi.		<b>F10</b>
<b>Mestra 1:</b> Heu d'escoltar més. <b>Gil:</b> Millor amb la claqueta aquella. <b>Mestra 1:</b> Si millor amb la claqueta, perquè no sentim el ritme interior, ¿eh que no? <b>Alumna:</b> No		<b>F5</b>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

La mestra de música, es posa davant de la classe per dirigir amb l'exemple un ritme après amb anterioritat al projecte durant les sessions de música. Els alumnes hi participen actuant juntament amb ella.

D'aquesta manera la mestra de música vol fer entendre als alumnes que hi ha una cosa que ja saben fer, que és el ritme i que a més en poden fer una demostració i ensenyar- ho a aquest mestre que els ve



a presentar un ritme nou.

La mestra proposa d'utilitzar el ritme que tots els alumnes ja coneixen d'altres sessions de l'assignatura de música, per creuar-lo amb la lletra de ritme de *Rap* que presenta en Gil, és a dir, ara es tracta d'acompanyar amb el ritme que els alumnes ja coneixen, la lletra que han escoltat feta per en Gil.

Els alumnes gaudeixen portant a terme aquest ritme i així demostren el seu interès com a grup.

Transcripció	Accions/Indicadors	Codi de categoria
<b>Episodi 6</b> <b>Alumna:</b> Mestra 1 ¿T'has equivocat? <b>Mestra 1:</b> Si, m'he equivocat perquè no sentia bé la base. M'he equivocat jo, si. (Hi tornen) (Es torna a sentir la gravació). <b>Mestra 1:</b> Costa eh? No la sento la claqueta. <b>Núria:</b> Molt bé, eh, molt bé (aplaudiments)		<b>F2</b> <b>I2/I1</b>
<b>Mestra 1:</b> ¿Això ho veieu, la dificultat de posar la veu damunt del ritme? <b>Clara:</b> Sí perquè no lliga.	La mestra mostra empatia i es posa en el lloc dels alumnes.	<b>F5</b> <b>F6</b>
<b>Mestra 1:</b> Vosaltres també la tindreu aquesta dificultat. Un cop tingueu el ritme tindreu la dificultat de posar la lletra damunt del ritme. <b>Alumna:</b> Però tu ja ens diràs la lletra, oi? <b>Mestra 1:</b> A no jo no us diré res, no!.		<b>F2</b>
<b>Mestra2:</b> La lletra la fabricarem nosaltres. <b>Alumna:</b> En anglès?	L'ús de la 1ª persona del plural ajuda a crear un ambient de comunitat.	<b>F5</b>
<b>Alumna:</b> Uau! <b>Mestra 2:</b> Amb mi. <b>Gil:</b> La música també <b>Gil:</b> A si jo només la gravaré. <b>Mestra 2:</b> És això és el que hem dit. <b>Alumnes:</b> Ah!	Els indicadors de sorpresa, són les expressions " <b>Uau! Ah!</b> " expressades per diferents alumnes.	<b>E8</b> <b>I4</b>
<b>Mestra 2:</b> Ara ho entenem!! <b>Mestra 2:</b> La Mestra 1 aporta la música, bé vosaltres amb la Mestra 1 feu la música i amb mi feu la lletra i després, ¿què hem de fer amb aquestes dues coses? Ajuntar-les i que sigui maco. No serà fàcil. Però tenim molts dies per anar fent. Tots els divendres. I després vindrà en Gil i ho posarem a veure què tal. Si ens cal la seva ajuda que segur que sí, que ens anirà molt bé, doncs llavors podrem fer una cosa maca. I ho		<b>F3</b>

gravem.... En teniu ganes o no?		
<b>Alumnes:</b> Si, moltes. (cares de satisfacció i entusiasme) (una mica d'esverament al final de la classe) (alguns alumnes van a veure l'aparell de reproduir la música que ha portat en Gil) 16.41h	Els alumnes de seguida responen que sí, que tenen moltes ganes de fer el projecte. Alguns alumnes tenen la curiositat de saber com és l'aparell de música que porta el mestre presentador del projecte, en Gil.	<b>I3/I4</b> <b>F9</b> <b>F10</b>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

Mitjançant la tècnica de bastida, la mestra l'ajuda a aprendre.

Majoritàriament les aportacions en aquest fragment no les fan els alumnes sinó que són els mestres i principalment el mestre presentador, en Gil, que emfasitza quina serà la seva aportació i quina la dels alumnes.

La mestra adverteix que el treball no és senzill, però que s'hi pot arribar. La mestra resumeix l'objectiu: fer una lletra en anglès per una base de ritme de *Rap*, ajuntant tot el que saben de vocabulari d'anglès i els ritmes assolits a la classe de música.

S'acaba la sessió quan s'acaba l'hora de la classe. Llavors els alumnes van a la seva aula per a recollir les coses per marxar.

#### **8.2.1.1.2 Fragment 2**

Hem triat aquest fragment per diversos motius que exposarem a continuació. Primerament, aquest és un fragment ric en indicis de les categories creades. Després, perquè aquest fragment és un bon exemple d'interacció, tant entre la mestra i els alumnes com dels alumnes entre ells. Finalment, també pel fet que en aquest fragment es mostra l'introducció del ritme a la classe de música. El fragment correspon a 21 minuts d'una sessió de la classe de música dedicada al projecte d'anglès i música *Rap*, el divendres 4 de febrer de 2011.

<b>Transcripció</b>	<b>Accions/Indicadors</b>	<b>Codi de categoria</b>
<b><u>Episodi 1</u></b> 15.04h (La mestra està dreta i demana a un alumne que surti a escriure a la pissarra) (La mestra dona unes instruccions molt		

<p>clares i precises, utilitzant un to gairebé d'ordre, amb expressions com <b>apunta, posa...</b>)</p> <p><b>Mestra1:</b> Apunta a la pissarra el que hem de dir Enzo. ¿Apuntes a la pissarra, si us plau?</p> <p>Posa ! (La mestra dicta) Em dic .... I sóc de Vic amb accent a la ó. Vic amb majúscula. (L'alumne se'n torna al seu lloc) No he acabat. Segona ratlla. Per esmorzar menjo, amb jota, pa de pessic .</p>	<p>Un alumne escriu a la pissarra un patró que és el model per fer un poema amb estructura de "<i>Limerick</i>" i que cadascun dels alumnes haurà de completar.</p>	<p><b>F1B</b></p>
<p><b>Alumne:</b> Pa de Vic?</p> <p><b>Alumna:</b> Rima!</p>		<p><b>C2/F4</b> <b>I2/I1</b></p>
<p><b>Mestra1:</b> Guaita molt bé.</p> <p><b>Alumne:</b> ¿Què passa?</p> <p><b>Mestra1:</b> Rima. Vic, Pessic.</p>	<p>Ús de marcadors discursius per reforçar l'atenció de l'alumne. "<i>Guaita, molt bé</i>"</p>	<p><b>F5</b></p>
<p><b>Mestra1:</b> A sobre, sis punts, un dos tres.....</p> <p>A sota, sis punts ..... , i a sota, un altre cop Em dic .... punts, i sóc de Vic. No t'equivoquis sóc.</p> <p><b>Alumnes:</b> Amb accent.</p>		<p><b>F6/I4</b></p>
<p><b>Mestra1:</b> Aquesta serà la presentació. Cadascú haurà de seguir la pulsació i haurà de dir això:</p> <p>Em dic ... el vostre nom, i sóc de Vic. Per esmorzar menjo pa de pessic. I allà on hi ha els punts haureu de dir el que us agrada. A mi per exemple m'agrada nedar, m'agrada dormir, i un altre cop dic</p> <p>Em dic Mestra 1i sóc de Vic Cadascú es pensa el que li agrada.</p> <p><b>Alumna:</b> Dues vegades?</p>	<p>Els alumnes intervenen d'una manera espontània, sense que la mestra ho demani específicament pel nom, per exemple per demanar algun aclariment a la instrucció donada per la mestra. Així una alumna es vol assegurar del que se li demana: "<i>¿Dues vegades?</i>" obtenint la resposta de la mestra que aclareix que cal dir dues coses que els hi agradi.</p>	<p><b>F3/F2</b></p> <p><b>F8</b> <b>F4/I1/I2</b></p>
<p><b>Mestra1:</b> Dues coses. M'agrada mm i m'agrada mmm</p> <p>Si? Ho teniu pensat?</p> <p>Començo jo i continuaràs tu. Ho sabràs dir això?</p> <p><b>Mohammed:</b> El què?</p> <p><b>Mestra 1:</b> Saps què seràs l'últim, posa't aquí, quan hakis escoltat a tothom llavors sí que te'n sortiràs.</p> <p>*Es refereix a en Mohammed recentment arribat del Marroc. (La mestra fa col·locar en Mohammed a l'últim del semicercle per tal que li toqui ser l'últim d'intervenir) Vine cap aquí. Tu seràs segon Si? ¿Ja ho tens pensat?</p>		<p><b>F5</b></p>

Vinga, comença tu. Vine, més a prop! ¿Heu pensat com us presentareu?		
<b>Alumnes:</b> Sí, si		<b>I4/I3</b>
<b>Mestra1:</b> Primer ho farem sense la pulsació i després ho farem amb la pulsació. Va? Començo! Em dic Mestra 1 i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic. M'agrada nedar, m'agrada dormir. Em dic Mestra 1i sóc de Vic	L'ús del futur ens indica que no és una tasca que s'acabi en aquesta sessió, sinó que seguirà en altres sessions de música o d'anglès. L'ús de la primera persona del plural ens ajuda a crear un sentit de comunitat. La proposta del text ens indica primer de tot que la mestra vol introduir la rima, lligant Vic i pessic. Aquest text també ajuda a la inclusió de l'alumnat, ja que la proposta de la mestra fa que tots diguin que són de Vic. Els verbs que la mestra proposa, indica que no cal que escriguin accions que es porten a terme a la classe.	<b>F5</b> <b>F1B</b>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

Estem a l'aula ordinària de 6è. Les taules han estat retirades i els alumnes seuen a la cadira fent una rodona, de manera que al mig hi queda un espai que la mestra utilitzarà, primer per fer la demostració del ritme que introdueix, i després per mostrar els diversos instruments que anirà presentant i que podran ser útils als alumnes per a la creació dels seus propis ritmes. Tots els alumnes poden veure la pissarra.

Han passat quinze dies des de la presentació del projecte. Els alumnes estan atents i expectants. Aquest projecte per a ells és engrescador pel fet de ser una manera nova d'enfocar les assignatures, i alhora és un repte aprendre a escriure en anglès una cançó amb ritme de *Rap*. La mestra no explica què és el que faran, sinó que es posa 'mans a l'obra' de seguida. La mestra de música, en aquest fragment Mestra 1, demana a un alumne que surti a la pissarra i comença a donar-li instruccions. Només cal que els alumnes vegin dues ratlles escrites a la pissarra per tal que alguns s'adonin que es tracta d'un escrit que té rima. Algun alumne fins i tot intervé després que la mestra digui:

*Em dic .....i sóc de Vic,  
Per esmorzar menjo pa de pessic.*

La mestra de música introdueix l'estructura del poema. Des de bon principi ja es vol anar introduint l'estructura de *Limerick* amb la rima AABBA. En l'exemple que proposa la Mestra 1 la rima és entre els versos 1,2 i 5, ja que ella valora més el ritme del poema que la rima.

Tal com es va acordar prèviament en les reunions conjuntes entre les dues mestres d'anglès i música i la investigadora; l'ús de l'estructura de *Limerick* i el coneixement del tipus de cançó de falda anomenat *Nursery Rhyme*, ens permetria una aproximació a la cultura i folklore anglès.

En Gil també utilitza poemes en forma de *Limerick* en la seva presentació, per anar imbuïnt els alumnes d'aquesta rima i el ritme de *Rap*. Aquesta base de coneixement del *Limerick* permet als alumnes conèixer aquests poemes humorístics tant propis de la cultura anglesa i la introducció dels *Nursery Rhymes* els ajudarà a percebre la rima. Tant la rima com el ritme seran la base per a la construcció dels *Rap*. A partir d'aquí comença a fer menció del ritme mitjançant la pulsació com a ritme de base.

Cal recordar que en Gil en la sessió anterior diu als alumnes que primer de tot ell fa el ritme i després el text. Contràriament, la mestra els demana que facin un text primer, però també dona a entendre que

ella ja té pensat el ritme que hauran de seguir, tot i que encara no els ho ha dit; per això diu de bon començament: *cadascú haurà de seguir la pulsació*.

El model que la mestra proposa quant a les dues accions a escollir és més aviat de caire esportiu i de lleure. En aquest cas es proposen dues accions que no es porten a terme a l'escola.

La mestra 1 explica quins són els objectius de la sessió, però els explica per parts. Aquests objectius estan explicats amb exemples i de manera molt visual, ja que és un alumne el que apunta a la pissarra allò que la mestra li diu que servirà de model per tots. Els alumnes de seguida saben el que han de fer, i sense fer gaires preguntes procedeixen a seguir el model per a dir cadascú qui és, i dues coses que els agrada.

La Mestra 1 s'asseu a terra, molt acostada als alumnes, amb un instrument nou, que els alumnes no han vist en cap altra ocasió i comença a recitar un poema amb un text nou, senzill i que els alumnes no han sentit mai. La mestra explica que primer ho dirà ella, i que després ho han d'anar dient cadascun d'ells.

Transcripció	Accions/Indicadors	Codi de categoria
<p><b><u>Episodi 2</u></b></p> <p><b>Enzo:</b> Em dic Enzo i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el basquet i M'agrada .....</p> <p><b>Farah:</b> Inventa't!</p>	<p>La interacció, pot ser de diverses maneres, per exemple ajudar-se els uns als altres.</p> <p>Una alumna suggereix que no cal que sigui veritat, que s'ho inventi, però que segueixi el ritme i la rima. Li transmet la idea que ha donat la Mestra 1.</p>	<p><b>F2</b></p> <p><b>F12</b></p>
<p><b>Mestra 1:</b> Ho hem de tenir pensat abans perquè sinó no podrem seguir la pulsació.</p> <p><b>Enzo:</b> M'agrada la música. Em dic Enzo i sóc de Vic.</p> <p><b>Jesús:</b> Em dic Jesús i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el futbol M'agrada el basquet Em dic Jesús i sóc de Vic</p> <p><b>Nohaila:</b> Em dic Nohaila i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada dibuixar M'agrada estar amb les amigues Em dic Nohaila i sóc de Vic</p>	<p>Exemples que il·lustren com l'alumnat utilitza una categoria gramatical diferent de la que proposa la mestra. Així, si la mestra proposa “<i>nedar</i>” (verb infinitiu, 1a conjugació) i “<i>dormir</i>” (verb infinitiu, 3a conjugació), trobem altres alumnes que proposen “<i>el basquet</i>” (nom) “<i>el futbol</i>” (nom), “<i>el piano</i>” (nom) “<i>la música</i>” (nom) o encara “<i>estar amb les amigues</i>” (loc).</p>	<p><b>C3</b> <b>C4</b></p> <p><b>F4 /F8</b></p>
<p><b>Clara:</b> Em dic Clara i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada cantar M'agrada ballar Em dic Clara i sóc de Vic</p>		<p><b>C10</b></p>

<p><b>Melina:</b> Em dic Melina i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada dibuixar i cantar Em dic Melina i sóc de Vic</p> <p><b>Mia:</b> Em dic Mia i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el futbol I el bàsquet molt Em dic Mia i sóc de Vic</p>	<p>Un alumne comença introduint el nom bàsquet i 6 alumnes més segueixen el model del primer alumne.</p>	<p><b>F1A</b></p>
<p><b>Alejandra:</b> Em dic Alejandra i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada cantar M'agrada el bàsquet Em dic Alejandra i sóc de Vic</p> <p><b>Ilias:</b> Em dic Ilias i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el basquet M'agrada el futbol i sóc de Vic</p> <p><b>Víctor:</b> Em dic Víctor i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el futbol M'agrada el bàsquet Em dic Víctor i sóc de Vic</p> <p><b>Kamal:</b> Em dic Kamal i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el futbol I m'agrada el bàsquet Em dic Kamal i sóc de Vic</p> <p><b>Jennifer:</b> Em dic Jennifer i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada jugar M'agrada pintar Em dic Jennifer i sóc de Vic</p>	<p>Alguns alumnes segueixen omplint l'espai amb un verb, encara que diferent del model: <i>dibuixar, cantar, ballar, jugar, pintar, escriure, llegir</i>.</p>	<p><b>C10</b></p>
<p><b>Jessica:</b> Em dic Jessica i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa amb pessic <b>Mestra 1:</b> Pa de pessic, no diu <b>amb</b> <b>Jessica:</b> M'agrada jugar M'agrada estar amb les meves amigues Em dic Jessica i sóc de Vic</p> <p><b>Chaymae:</b> Em dic Chaymae sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada pintar M'agrada dibuixar Em dic Chaymae sóc de Vic</p>	<p>La mestra corregeix.</p>	<p><b>C2</b></p>

<p><b>Mohammed:</b> Em dic Mohammned i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa amb pessic M'agrada ballar, ai! (riu en, alguns aplaudeixen) M'agrada el bàsquet Em dic Mohammned i sóc de Vic</p> <p><b>Jenny:</b> Em dic Jenny i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada cantar M'agrada ballar Em dic Jenny i sóc de Vic</p> <p><b>Kevin:</b> Em dic Kevin i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el futbol M'agrada el bàsquet Em dic Kevin i sóc de Vic</p> <p><b>Jing:</b> Em dic Jing i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el piano M'agrada la música Em dic Jing i sóc de Vic</p> <p><b>Dannelle:</b> Em dic Dannelle i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada pintar M'agrada cantar Em dic Dannelle i sóc de Vic</p> <p><b>Somaya:</b> Em dic Somaya i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada pintar M'agrada escriure Em dic Somaya i sóc de Vic</p>	<p>En aquest moment els fa gràcia que en Mohammed digui que li agrada ballar.</p> <p>També expressen l'emoció d'alegria. Riuen i expressen lliurement el que volen.</p>	<p><b>F2</b></p> <p><b>E5/C10</b></p> <p><b>F8</b></p>
<p>*Nena acabada d'arribar de Xina que necessita molta ajuda. (Les companyes li xiuxiuegen el que ha de dir.)</p> <p><b>Lin Jie:</b> Em dic Lin Jie i sóc de Vic Per esmorzar...</p> <p>*Té moltes dificultats Per esmorzar menjo pa de pessic (Les companyes del seu costat l'ajuden i li van dient possibilitats)</p> <p><b>Farah:</b> dibuixar?</p> <p><b>Somaya:</b> riure!</p> <p><b>Mohammed:</b> pegar *amb ironia (alguns riuen)</p> <p><b>Mestra 1:</b> Va no l'ajudem així! Digues: M'agrada jugar M'agrada estudiar. Va que tu ets molt estudiant! Ràpid que passa l'estona! (La Lin Jie murmura alguna cosa que no</p>	<p>La mestra i els companys ajuden a la Lin Jie a construir les frases utilitzant la tècnica de bastida.</p> <p>La Lin Jie mostra una barreja d'emocions, entre por, inseguretat amb la llengua, i vergonya.</p> <p>Podem trobar en aquest fragment un altre indicador que els alumnes treballen en un ambient relaxat quan fan bromes i riuen.</p>	<p><b>F11</b></p> <p><b>E2/E3/F5</b></p> <p><b>F2/E5</b></p>

<p>es comprèn)</p> <p><b>Farah:</b> Em dic Farah i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada el ciclisme M'agrada el bàsquet Em dic Farah i sóc de Vic.</p> <p><b>Neus:</b> Em dic Neus i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada dibuixar M'agrada llegir Em dic Neus i sóc de Vic</p> <p><b>Ruben:</b> Em dic Ruben i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada dibuixar M'agrada jugar Em dic Ruben i sóc de Vic</p>		<p><b>C10</b></p>
<p><b>Mohammed:</b> Em dic Mohammed i sóc de Vic (la mestra l'ajuda) Per esmorzar <b>Mestra 1:</b> menjo <b>Mohammed:</b> menjo pa de pessic M'agrada ballar I sóc Mohammed de Vic (riuen i aplaudeixen)</p> <p>(Aquí hi ha un tall en la gravació, que és un moment on la mestra va a la seva taula per agafar uns tubs. Aquests tubs constitueixen un instrument nou que els alumnes no coneixen).</p>	<p>La mestra 1 utilitza la tècnica de bastida per donar suport a en Mohammed a construir una frase.</p> <p>En aquest moment es mostren emocions d'alegria. Els alumnes expressen emocions i aquest és un altre element que ens ajuda a veure que es crea un ambient relaxat a classe.</p>	<p><b>F2/F5</b></p> <p><b>E5 F2</b></p>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

A partir de l'exemple de poema que proposa la mestra comença la seva creativitat, ja que els alumnes han d'omplir els espais buits amb paraules que signifiquin alguna cosa per a ells i que a més rimin entre elles.

La mestra de música proposa un model amb dos verbs en infinitiu que no rimen. La mestra, en aquest cas, prioritza el ritme per sobre de la rima. A banda de donar un model, la mestra dota els alumnes d'un ample espai de llibertat per poder exercir la seva creativitat.

Alguns alumnes canvien els infinitius per substantius.

La mestra de música proposa omplir els espais buits amb dos verbs en infinitiu. Un verb és un esport, l'altre està relacionat amb el lleure. Una alumna canvia l'esport per dues activitats de lleure i a partir d'aquí els altres continuen cadascú amb dues accions o noms.

En la primera sessió de presentació (en una part no inclosa en el fragment analitzat) la mestra d'anglès demana als alumnes si saben què és la música *Rap*. Els alumnes responen que serveix per expressar sentiments. Per això en el seu primer exercici, el que veiem en aquest fragment, alguns alumnes expressen els seus sentiments.



Els alumnes, a través del petit poema han pogut dir-hi la seva. L'estructura del poema ha estat repetitiva, però dins d'aquesta base hi ha hagut espai per l'actuació personal de cada individu. Així cada alumne ha pogut expressar dues "coses" que li agradaven.

Podem classificar les seves preferències de la manera següent:

Esports:

Bàsquet (n) 10

Futbol (n) 6

### Ciclisme (n) 1

Arts:

Música (n) 2

Dibuixar (v) 5

Cantar (v) 5

Ballar (v) 4

Pintar (v) 4

Llegir (v) 1

Escriure (v) 1

Piano (n) 1

Lleure:

Estar amb les amigues (v+ o)1

Estar amb les meves amigues(v+o) 1

Jugar (v) 3

Piano (n) 1

L'actuació de la mestra crea un ambient de suport: ella anticipa a l'alumne el que ha de dir, i l'alumne actua repetint, amb la seguretat que ho diu bé.

En Mohammed, acabat d'arribar del Magreb, s'arrisca a fer el mateix exercici que han fet els altres després d'haver sentit la producció de tots els seus companys. Aquest fet sorprèn a la resta de la classe i riuen perquè veuen que tot i que no ho ha fet del tot bé, ha produït un text amb sentit, ja que tots saben que a en Mohammed li agrada ballar, *break dance*. Els fa gràcia també perquè s'equivoca al final i diu "*I sóc Mohammed de Vic*" en comptes de dir "*Em dic Mohammed i sóc de Vic*".

[illegible]

<b>Mestra 1:</b> Molt bé. Vosaltres si voleu seguir la pulsació amb les mans podeu seguir-la però que se senti el que es presenta. 1, 2,3 comença...	Els alumnes, sense que la mestra ho indiqui, incorporen la pulsació picant de mans.	<b>F4</b> <b>F5</b>
*Tornen a dir el mateix que han dit abans. Aquest cop la mestra toca un ritme amb els “boomwhackers” i els alumnes piquen dos cops a la falda i un cop de mans tot dient el text. *A mesura que passa l'estona, es van animant i cada vegada hi ha més soroll a la classe i gairebé no es poden sentir les presentacions dels alumnes. *Els alumnes de seguida entenen el ritme que cal seguir i van dient el text sense dificultats, seguint el ritme. <b>Mestra 1:</b> Molt bé. Heu de callar quan treballen els altres!		<b>I2</b> <b>F1A</b>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

La mestra està agenollada a terra amb uns tubs de colors a la mà. Es presenta un instrument que els alumnes desconeixen. És un instrument que està format per set tubs individuals. Cadascun d'aquests tubs té una llargada diferent, la qual cosa dona el tub d'un so diferent, corresponent a les set notes de l'escala. Cada tub és d'un color diferent. Aquest instrument es diu “Boomwhackers”.  
Espontàniament, abans que la mestra ho digui, en Mohammed ja comença a picar de mans seguint el ritme i immediatament s'hi van afegint tots els alumnes.

La mestra1, quan veu que els alumnes s'engresquen seguint el ritme amb les mans, suggereix que s'hi poden afegir, seguint el mateix ritme amb ella.

<b>Transcripció</b>	<b>Accions/Indicadors</b>	<b>Codi de categoria</b>
<b>Episodi 4</b> <b>Mestra 1:</b> Aquest és un instrument que fa les notes (mostrant tubs del “boomwhackers”). El mi per a tu, el sol per a tu, el do no sé a qui el donaré... (Aixequen les mans per participar). El do de baix per a tu,	Els alumnes estan animats. El to de veu de la mestra i el fet de repartir els tubs com si es tractés d'un joc són indicis d'un ambient relaxat, sense crear preferències.	<b>F2</b>
<b>Alumna:</b> Ui que gran!		<b>E8</b> <b>I1/I2</b>
<b>Mestra 1:</b> el fa, re, la, si, do. Cadascú l'ha de fer sonar per ordre. Heu de seure a terra, potser.		<b>F3</b>
(Els set nens i nenes que tenen tubs, els fan sonar, tota l'escala do, re, mi, fa, sol, la, si, do. La mestra els va assenyalant perquè toqui cadascun d'ells). (rialles) ¿Per què rieu?, no	Cadascun dels alumnes toca l'un darrere l'altre deixant que cadascun d'ells tingui el temps suficient per tocar el tub que produeix la nota corresponent.	<b>F11</b> <b>E5</b>

Per ordre. (toquen cadascun dels tubs per fer l'escala un altre cop seguint el senyal de la mestra).		<b>F10</b>
I ara si jo em poso aquí davant i assenyalo diferents persones que han de fer sonar el seu instrument, el seu pal, ens sortirà una melodia, si?		<b>F3</b>
<b>Alumnes:</b> Si		<b>I4/I3</b>
<b>Mestra 1:</b> Es una manera de fer, de crear una melodia sense saber de notes. <b>Melina:</b> Podem dir la nota? <b>Mestra 1:</b> No, sense dir noms. Jo senyalo el qui ha de tocar i ens sortirà una melodia.	Els alumnes intervenen	<b>F4/I2/I1</b>
Però heu de mirar el director. (Els alumnes comencen a tocar l'escala un altre cop). No, el que jo assenyali, Jesús. (la mestra assenyala als diferents nens sense seguir l'ordre de l'escala i així forma una melodia)		<b>F5</b>
(aplaudiments després de sentir la melodia que s'ha creat a partir de picar els tubs al terra)		<b>E5/I3/I4</b>
Quan vosaltres feu amb el vostre grup la melodia del <i>rap</i> perquè en el <i>rap</i> no només hi ha el ritme. L'altre dia vam escoltar M&M que hi havia aquelles melodies, que es podien cantar, molt curtetes, però es podien cantar. Serà una manera fàcil de fer una melodia. Mohammed, va! Crea una melodia!	Han escoltat enregistraments de música <i>rap</i> en anglès a la classe de música. La mestra explica el sentit de l'activitat	<b>F9</b>  <b>F3</b>
<b>Alumnes:</b> Ets el director. <b>Mestra 1:</b> I vosaltres heu d'obeir (En Mohammed comença a assenyalar).	Els alumnes assumeixen el paper de director d'orquestra.	<b>F10</b>
<b>Mohammed A:</b> No, és que no en sé!		<b>E12</b>
<b>Mestra 1:</b> Està molt bé. Mohammed, Va! <b>Mohammed A:</b> No, no! Ara, ara!! (assenyala el que vol que toqui) (l'alumne assenyalat toca).		<b>E11</b>
<b>Mestra 1:</b> Pots fer-ho ben a poc a poc. (En Mohammed assenyala pensant en una melodia que ell vol produir, però els altres alumnes no el segueixen prou bé).		<b>F5</b>
<b>Alumne:</b> (canta molt fluixet <i>We are the Champions</i> ).	Canten cançons conegudes que són referents per a ells.	<b>F4/F9</b>
<b>Mestra 1:</b> ¿Fem-ne un altre i tu t'hi fixes com ho has de fer? Som-hi!		<b>F5</b>
(Surt la Farah a dirigir) <b>Farah:</b> Tu no! *Es refereix que no ha assenyalat la persona que toca el tub, sinó una altra.		<b>F12</b>

<b>Neus:</b> (Fa de directora i assenyala perquè toquin els instruments). Fa riure.		<b>I3/I1</b>
<b>Mestra 1:</b> Molt bé. Gràcies. Només us volia ensenyar com aquests instruments fan una melodia. <b>Alumnes:</b> Fem-ho tots! <b>Mestra 1:</b> No. Tots no ho han de fer!	Els alumnes intervenen de forma autònoma i proposen accions col·lectives.	<b>I3/I4/F7</b>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

Els alumnes es sorprenen quan veuen els tubs i per primera vegada poden experimentar que un tub gros farà un so greu i un tub petit farà un so agut. La mestra reparteix els tubs jugant una mica.

La mestra de música els fa visionar uns vídeos on actuen nois de la seva edat o una mica més grans. Alguns dels vídeos que els alumnes van visionar a la classe de música són vídeos on es pot observar grups de persones fent percussió corporal. En altres vídeos també es mostra diferents persones cantant música *rap* en anglès. Segons el que diu la mestra a l'entrevista, l'objectiu és fer veure que és possible per a ells de poder-ho fer i els connecta d'aquesta manera amb la vida real i veuen la utilitat de l'anglès per a expressar-se. A vegades s'enfaden, perquè les coses no surten com voldrien.

En aquest moment i en un altre moment d'aquest fragment veiem que els alumnes recorden melodies senzilles o bé repetitives.

Es constata un interès de tot el grup. Tots volen tocar el nou instrument. Tenen interès per saber com sona, tocant cadascú les possibilitats que ofereix cada tub.

<b>Transcripció</b>	<b>Accions/Indicadors</b>	<b>Codi de categoria</b>
<b>Episodi 5</b> <b>Mestra 1:</b> Bé, haureu d'apuntar en un pentagrama que us donaré a cada grup la melodia que haureu inventat, a part del ritme de base. No del ritme que farà un instrument o un altre, o un altre, no! El ritme de base, aquest que és persistent, tota l'estona. El grup haurà d'inventar la melodia i el ritme de base. A veure, instruments que poden fer melodies? Va Kamal. Agafa un d'aquests instruments i posa'l aquí al mig. Ràpid! (Al davant de la classe hi ha una colla d'instruments que els alumnes poden triar)	La mestra explica el desenvolupament de l'activitat.	<b>F3</b>
<b>Kamal:</b> (tria un xilòfon)	Els alumnes trien de forma autònoma entre un ventall d'opcions.	<b>F7/C7</b>
<b>Mestra 1:</b> El xilòfon. ¿Pot fer melodia? Si. Agafes una baqueta i ens fas una melodia qualsevol. Ara les baquetes les tenim aquí. Jesús, agafa'n un altre. Un altre instrument que pugui fer una melodia. Ràpid. Va Kamal!		<b>F5</b>

<b>Kamal:</b> Ja? (toca l'escala) <b>Mestra 1:</b> Tota l'estona haurà de sonar aquesta melodia. Aquesta és una mica avorrideta. Ha de ser més interessant.	Els alumnes incorporen coneixements previs. Escala ascendent i descendent de Do Major.	<b>F4</b> <b>C9</b>
<b>Kamal:</b> (toca diferents notes sense saber què toca).		<b>C2</b>
<b>Mestra 1:</b> Cada làmina té el nom de la nota que porta. Ho veieu? El do, el re. Vés a seure. En Jesús, ¿què ens tocarà? <b>Jesús:</b> (Toca "aniversari feliç"). (Els altres alumnes riuen).	<i>Aniversari feliç</i>	<b>F7</b> <b>E5</b>
<b>Mestra 1:</b> I què? (Aplaudiments) <b>Jesús:</b> (Continua tocant la mateixa cançó). (Aplaudiments).		<b>I3/I4</b>
<b>Mestra 1:</b> ¿Un altre instrument que faci una melodia? <b>Farah:</b> (Agafa un tambor) <b>Mestra1:</b> Aquest instrument, ¿fa melodia?	La mestra ajuda als alumnes a descobrir quins són els instruments més aptes per fer melodies i quins són més aptes per fer ritmes.	<b>C2</b>
<b>Nohaila:</b> No aquest no.	Una alumna intervé sense ser cridada.	<b>F4/I2/I1</b>
<b>Mestra1:</b> Aquest és de fer ritmes. Un altre que fa melodia. <b>Nohaila:</b> (Agafa un bongo) <b>Mestra 1:</b> Aquest fa una melodia molt petita perquè només hi ha dues notes.		<b>F5</b>
<b>Alumnes:</b> ¿Què és això? <b>Alumnes:</b> Un piano!		<b>I4/F4</b>
<b>Mestra 1:</b> Va, ¿ens toques una melodia tu? Te la inventes! <b>Nohaila:</b> Jo només m'ho invento, eh?		<b>E3</b>
<b>Mestra 1:</b> Si, sense sentit. <b>Nohaila:</b> (Toca moltes notes). <b>Mestra1:</b> Molt bé. Ara, ¿sabries repetir-ho? <b>Nohaila:</b> No		<b>F5</b>
<b>Alumna:</b> Però ha quedat bé!		<b>E10/I3/I4</b>
<b>Mestra 1:</b> Ah. Heu d'inventar una melodia que la sapigueu repetir moltes vegades. Pot ser una melodia de vuit pulsacions, de dos compassos de quatre. Que la pugueu retenir, apuntar i anar-la repetint. ¿Agafes un altre instrument de fer melodia Víctor?	La mestra explica als alumnes que cal seguir una coherència a l'hora de fer una composició, així com que cal fixar-se amb el que es fa.	<b>F5</b>
*Molts alumnes volen participar i diuen jo, jo! Agafa aquella baqueta d'allà. La de fusta. Veig que ja l'han espatllat. (En Víctor fa una melodia). Molt bé, un altre. L'últim que ens queda.		<b>I2/I4</b>
<b>Kevin:</b> Un xilòfon.		<b>F5</b>

<b>Mestra 1:</b> No és un xilòfon. Si és de metall no es diu xilòfon. <b>Alumne:</b> Es diu metal·lòfon.		
<b>Kevin:</b> (Toca moltes notes, ben de pressa i fort). (Fa el pallaso). (Riuen i s'esveren).		<b>C4/C9 E5</b>
<b>Mestra 1:</b> Bé, ara tenim els instruments per a fer melodia, els instruments per a fer el ritme de base. També es poden fer ritmes corporals.		<b>F3</b>
<b>Alumna:</b> Com?		<b>F6</b>
<b>Mestra 1:</b> Amb el cos, com ja sabeu. Podem picar de mans i amb els peus Però cada grup haurà d'apuntar la feina que ha inventat i després, quan tornem aquí a la classe, cada grup haurà de poder tocar el que ha inventat.		<b>F5</b>
<b>Clara:</b> I si fem "cumpleaños feliz"? <b>Mestra 1:</b> Doncs apunteu la melodia de "cumpleaños feliz".		<b>F4</b>
<b>Mestra 1:</b> Ara els grups: Somaya, Kevin, Jeny, Nohaila, Lin Jie, Ilias, Mia i Ximbo hauran d'anar a la classe de 5è amb els instruments que hauran triat, començar la feina i apuntar-ho en aquest full que us donaré ara. <b>Alumna:</b> ¿Com ho sabem els que van amb nosaltres?		<b>I4/F11</b>
<b>Mestra 1:</b> Un moment. Si no ho sabem apuntar amb figures rítmiques haureu d'apuntar amb síl·labes ta, ta, ti, ti, ta. Cadascú ho apunta com ho sàpiga fer. Ja poden marxar aquest primer grup. 15.25h		<b>F5</b>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

La mestra 1 porta uns quants instruments a l'aula i explica els sons que produeixen cadascun d'ells. Després d'una breu presentació dels instruments, la mestra dóna llibertat per tal que els alumnes puguin exercir la seva creativitat escollint l'instrument que volen tocar per a la seva composició del rap.

És la primera vegada que els alumnes es troben davant d'aquest repte: crear una melodia. Els alumnes utilitzen dues estratègies, o bé reproduir una melodia que ja saben, o fer notes sense cap sentit ni connexió. La mestra de música, però, els informa que quan toquin una melodia l'hauran de recordar i ser capaços d'escriure-la en un pentagrama per a poder-la reproduir en un altre moment: no s'hi val a tocar música a la babalà.

En aquest fragment es presenten alguns instruments. Quan la Farah agafa el tambor, li fa entendre que un tambor només produeix un so, i que per tant no fa una melodia, però l'ajuda a aprendre que aquell

mateix instrument és bo per a fer ritmes.

La mestra de música utilitza la tècnica de bastida, ajudant a l'alumne que per ell mateix faci l'associació que si és de metall es diu metal·lòfon.

En la primera sessió la mestra els fa dir com es poden produir sons. Els alumnes diuen amb la boca, les mans, els dits, els peus. Ara la mestra els recorda que també són un instrument que poden utilitzar per a la seva composició.

Després cada grup marxa a les classes indicades, excepte el grup al qual ha estat assignada l'aula de 6è, que és l'aula ordinària on ha transcorregut tota la sessió de classe.

### **8.2.1.1.3 Fragment 3**

Les raons per les quals s'ha triat aquest fragment han estat bàsicament perquè podem trobar en poc espai de temps, 11' 34", tots els textos que formen part del corpus de la producció final. El fragment correspon a la classe d'anglès del dia 18 de febrer de 2011. També en aquest fragment hi ha molta activitat de treball en grup i alguna explicació per part dels alumnes. És un dels moments de màxima creativitat, ja que passem d'un treball dirigit a un treball totalment lliure d'expressió.

<b>Transcripció</b>	<b>Accions/Indicadors</b>	<b>Codi de categoria</b>
<b>Mestra 2:</b> ¿És una mica difícil, oi això d'escriure un poema en anglès? Doncs podem utilitzar el material que tenim. Aquí tenim estructures treballades durant tota la primària, des de primer fins a sisè. Si algú té dubtes pot mirar-ho. *La mestra assenyala una cartolina que ha posat en un cantó de la pissarra, on hi veiem escrites les estructures que han estat estudiant.	La mestra 2 fa les explicacions per tal de donar a conèixer els objectius i les parts de la tasca que han de portar a terme el llarg de la sessió.	<b>F3</b>  <b>F1A</b>
<b>Mestra 2:</b> Tenim els diccionaris. I si	Verbalitza els recursos.	<b>F7</b>

<p>voleu podeu agafar els llibres que hi ha allà, i hi podeu buscar informació sobre diversos temes.</p> <p>*La mestra assenyala els prestatges on hi ha llibres en anglès.</p> <p><b>Mestra 2:</b> D'acord? ¿Hi ha preguntes sobre el que hem de fer? ¿Tothom té clar el que ha de fer? I nosaltres passarem. Aixequeu la mà si teniu algun problema, si no sabeu com es construeix una frase, si no sabeu si la paraula rima del tot... Doncs, aixequeu la mà i ens ho mirarem. Si? Doncs va comencem.</p> <p>*Els alumnes comencen a treballar. La mestra 2 i la investigadora volten per la classe mirant els diferents grups.</p> <p>*Els alumnes treballen autònomament, en grups de 4.</p>	<p>Explicita la disposició a ajudar.</p>	<p><b>F5</b></p>
<p>*La investigadora demana a una alumna d'un grup que comenci a recitar la seva primera producció. Això es fa en grups petits, no per tota la classe.</p>		<p><b>F8</b></p>
<p><b>Clara:</b> jo ja ho faré al final, eh?</p>		<p><b>F4</b></p>
<p>*Les altres alumnes del mateix grup estan al seu costat, però és una la que canta i amb el moviment de la mà va assenyalant el ritme.</p> <p><b>Danelle:</b> My sister wants to bake a cake but she doesn't know how to make. She goes at the library to get a book and she learnt how to cook.</p>		<p><b>F12</b></p> <p><b>C5</b></p>
<p>*La investigadora grava el que diu un altre grup</p> <p><b>Melina:</b> També hem pensat de fer... un rap que expressés els sentiments.</p> <p><b>Neus:</b> Llavors hem pensat que podria ser una bona idea per començar.</p> <p><b>Melina:</b> Fer un petit vocabulari.</p>	<p>Hi ha molt de soroll a la classe, aquest només és un indicatiu que els alumnes estan parlant per poder elaborar un text per fer un poema que tingui un sentit i que rimi.</p>	<p><b>F11</b></p> <p><b>C4</b></p>
<p><b>Neus:</b> Si, i estem agafant el vocabulari i l'estem traduint dels sentiments, per començar.</p> <p><b>Melina:</b> Després buscarem vocabulari d'experiències i ja podrem fer el ritme.</p>	<p>Fan un vocabulari de sentiments, que és el que expressa la música rap.</p>	<p><b>F7/F8</b></p>
<p><b>Neus:</b> I ho traduirem i ho ajuntarem i farem un text que rimi.</p> <p><b>Melina:</b> Ja intentarem de fer un text que rimi.</p>	<p>Els alumnes expliquen que faran un text que rimi.</p>	<p><b>F4/F10</b></p>
<p><b>Neus:</b> I ja està.</p>		<p><b>C1</b></p>
<p>*La investigadora torna a veure el treball que continuen portant a terme el</p>		



<p>grup de la Danelle (el primer grup). De moment veiem uns esborranys de textos.</p> <p>Les alumnes treballen a partir de les fitxes fetes sobre paraules que rimen, fetes a classe en sessions anteriors.</p> <p><b>Clara:</b> Però ens ho hauries d'ensenyar. És una història trista.</p>	<p>Els alumnes demanen ajuda a la mestra.</p>	<p><b>F6/I1/I4</b> <b>E6</b></p>
<p>*Llegeixo del seu text:</p> <p>Unes nenes es van conèixer At the swimming pool There are three friends A sad pumpkin Who always ple peeling her skin There once was a...</p>	<p>Escriuen un text que conté vocabulari que han après en sessions recents, com <i>Halloween</i>.</p>	<p><b>F9/F7</b> <b>F1A</b></p>
<p>*Torno amb el segon grup que ja han escrit alguna cosa. La mestra 2 els està supervisant la producció.</p> <p><b>Neus:</b> I'm a person very happy and very funny funny And the sometimes very bored Bad usually and scared.</p>	<p>Ús d'adjectius que els alumnes coneixen i que els són útils per a expressar algunes experiències que han tingut: Happy, Bad, Funny, Scared Bored, Cool</p>	<p><b>C10</b>  <b>E5/E3/E14</b></p>
<p><b>Neus:</b> Ho tenim bé o...</p> <p><b>Mestra 2:</b> Bé a veure, ara ens ho mirem. Sense <i>the</i>. <i>Usualy</i> no està ben escrit.</p> <p><b>Melina:</b> Doncs això ho traïem i això ho escrivim bé, no?</p> <p>Doncs ja està.</p>	<p>La mestra ajuda i corregeix.</p>	<p><b>F5</b></p>
<p><b>Neus:</b> Ja està no. Jo encara ho he de copiar</p>	<p>Els alumnes saben què han de fer.</p>	<p><b>I1/F7</b></p>
<p><b>Melina:</b> Doncs, va.</p> <p>Ja ho sabem: després ho passarem en net.</p>	<p>Es donen ànims per a seguir.</p>	<p><b>E10</b></p>
<p><i>Usualy</i> no està ben escrit.</p> <p><b>Neus:</b> No passa res.</p> <p><b>Melina:</b> És que amb les presses...</p>		<p><b>C2</b> <b>F11</b> <b>E1</b></p>
<p>*La investigadora va a veure un altre grup. En el text escrit es pot llegir:</p> <p>Poema</p> <p>The ours names is: Mia, Ilias, Somaya, Ximbo, Nohaila, Kevin and Lin Jie, I E</p> <p>We are going to sing a song This song is not of pop music We are going to sing hip hop song This song is of hip hop.</p> <p>*També podem veure com han passat ratlla sobre algunes coses i n'han corregit d'altres que probablement la mestra els ha indicat.</p>	<p>Els alumnes expliquen què fan, en el mateix <i>rap</i>.</p>	<p><b>F10</b> <b>F11</b>  <b>F1A</b>  <b>F9</b></p>
<p><b>Ilias:</b> Mira això ours names are..., ho</p>		<p><b>C2</b></p>

traïem i diem We are going to sing a song		<b>F2</b>
*L'Ilias tapa amb la mà les dues primeres ratlles del text on hi ha els seus noms. Un altre membre del grup li aparta la mà.		<b>C3</b> <b>I2</b>
<b>Ilias:</b> Our names are: Mia, Ilias Somaya, Ximbo, Nohaila, Kevin and Lin Jie. We are going to sing a song This song is not pop This song is of hip hop. Això ho traïem i només diem This song is hip hop	Els alumnes relacionen la classe amb la cultura <i>hip hop</i> .  S'autocorregixen.	<b>F9</b>  <b>C2</b>
<b>Ilias i altres membres del grup:</b> Our names are: Mia, Ilias Somaya, Ximbo, Nohaila, Kevin and Lin Jie. We are going to sing a song This song is not pop		<b>F11</b>
This song is of hip hop. Això ho treiem i només diem This song is hip hop	S'autocorregixen i mantenen l'interès d'aconseguir l'objectiu de la tasca.	<b>C2</b> <b>I4/I2</b>
*Tornem a visionar com el primer grup passa en net la versió definitiva del seu poema <b>Clara:</b> Ester després el pròxim dia aquest el continuem més llarg o...?		<b>F6/I1</b>
*La Clara senyala un segon poema, del qual en podem llegir un tros en la filmació. There once was a Who always finding She found the pe But suddenly the And then the pearl	Reprodueixen l'estructura de <i>Limerick</i> presentada per la mestra d'anglès.	<b>F7/F10</b>  <b>F1A</b>
*Podem llegir el primer poema en net: My sister wants to bake a cake But she doesn't know how to make She goes at the library to get a book Then she learned how to cook	Expliquen que no saben fer un pastís. Tenen clara la rima.	<b>C1/C4</b> <b>F6</b> <b>E12</b>
<b>Episodi complementari</b> *La investigadora filma les produccions d'altres grups, un cop ho han passat en net. Un grup: I'm King of school	Ús del vocabulari informal, propi del <i>rap</i> .	<b>C4/F10</b>  <b>E5</b>

I'm very cool I have a tool To mend the stool		
El segon grup: I'm a person very happy and very funny funny And sometimes very bored bad and scared		<b>E5/E14/E3</b>
Un altre grup: Today I'm going to running Running, running running  Today I'm going to jumping Jumping, jumping, jumping  Today I'm going to falling Falling, falling, falling  Today I'm going to kicking Kicking, kicking, kicking	Diferents estructures que utilitzen: Our names are... Frases amb el verb to be Present simple Going to	<b>F4</b> <b>C2</b> <b>C10/F9</b> <b>C1</b>
	Utilitzen paraules que s'han introduït en la primera sessió: jump There once was a També fan ús d'estructures repetitives. En la sessió introductòria es repetia <i>Let's....</i> Ara els alumnes repeteixen una altra estructura: <i>Today I'm going to...</i> Una de les composicions deixa entreveure el ritme de <i>rap</i> . En un dels vídeos que van veure a la classe de música, un jove utilitzava un nombre concret de paraules per a fer el seu <i>rap</i> i primer de tot es presentava; aquesta és la idea que agafen per a presentar-se ells també.  .Què li passa a la meva germana. .Com em sento. .Quin tipus de ritme faig. .Hi havia una vegada...	<b>C5</b> <b>F6</b> <b>I2/I4</b> <b>F9</b>

### Informació contextual i síntesi de l'acció executada

Els alumnes són a l'aula d'anglès asseguts en grups de 4.

La mestra d'anglès fa una introducció que és un resum del que els alumnes han fet en sessions anteriors. A la classe de música han estat treballant en tres grups, fent tres ritmes diferents. A l'hora d'anglès han treballat la rima, han traduït i han analitzat poemes. La mestra d'anglès explica que en aquesta sessió han de fer el seu propi poema per a posar en el ritme que cada grup ha fet. La mestra d'anglès explica que per cada grup que han fet un ritme ara es divideixen en dos grups, és a dir, que de cada ritme en sortiran dos poemes que després podran ajuntar. La mestra d'anglès els explica que la lletra que han de fer ha de lligar amb el seu ritme i que han de tenir en compte que ha de tenir una rima. La mestra els diu que no passa res que el tema dels dos subgrups sigui diferent, perquè amb el

mateix ritme es cantaran els dos *rap*, com si fossin dues estrofes.

Aquí es veu el treball de grup, ja que no és el que li agrada a cadascú sinó que totes les intervencions són en plural, la qual cosa demostra hi ha un treball de grup, hi ha hagut un diàleg per arribar a decidir el que volen fer.

En la sessió anterior van visualitzar diversos vídeos on van poder veure com es formaven poemes en anglès a partir d'un nombre determinat de paraules. També van veure com alumnes d'escoles de Catalunya feien ritmes *rap* amb el cos.

Els alumnes saben que han de fer un text de *rap*. En el *rap* saben que s'expressen sentiments. Els alumnes també saben que han de fer rimes. En alguns moments els alumnes expressen emocions, no pas de manera escrita sinó que són emocions que es desprenen del moment. Per exemple, a vegades tenen dubtes o pors de no saber com fer-ho, i per això demanen consell a la mestra. Els alumnes tenen unes llistes de vocabulari, amb adjectius treballats en altres cursos. Per tal d'elaborar un *rap* on ells puguin expressar sentiments, el que fan és agafar la llista d'adjectius que tenen i prendre els que, segons ells, expressen sentiments.

Els diferents grups expliquen i escriuen els seus poemes, les seves històries; fan les seves aportacions que contribueixen a aprendre a escriure un poema *rap* en anglès. És un moment de creativitat on veiem que les seves habilitats s'adeqüen al repte. De fet, un dels grup fa un poema sense sentit (*nonsense humour*), ja que acaben el poema amb dos versos que no tenen res a veure amb els dos versos inicials. En acabar el poema parlen de coses més banals "*I have a tool*" "*To mend the stool*".

La mestra d'anglès va passant per cadascun dels grups i els ajuda a veure quins són els errors per tal que ho puguin aprendre. La mestra els indica a l'inici de la sessió que poden utilitzar les estructures que han après en els seus estudis de primària i així ho fan. Els alumnes reprenen idees presentades en la primera sessió de presentació, però també recullen idees d'altres sessions on la mestra de música els [hi] mostra idees d'altres persones que han fet *rap*, en anglès i en català.

Quan s'acaba la sessió, els alumnes marxen de l'aula d'anglès i se'n van a la seva aula per recollir les coses per marxar cap a casa.

#### **8.2.1.1.4 Fragment 4**

Juntament amb el fragment 3, moment de la creació de la lletra del *Rap*; el fragment 4, corresponent a la creació de la música i el ritme del mateix *Rap* és la màxima representació del treball interdisciplinari, i el motiu pel qual s'ha escollit d'analitzar-lo.

Aquest fragment correspon a uns 13 minuts de classe compartida de música i anglès del dia 11 de març de 2011. El fragment actual té la particularitat que representa una part del que va passar simultàniament als tres subgrups que es van formar per tal de crear tres *rap* diferents. Aquest tall correspon al grup situat a l'aula ordinària de 5è. El grup de l'aula de 5è està format per 8 alumnes que treballen amb el suport de la mestra de música.

<b>Transcripció</b>	<b>Accions/Indicadors</b>	<b>Codi de categoria</b>
15. 05h <b><u>Episodi 1</u></b> <u>Grup de l'aula de 5è</u> (Amb la mestra 1) <b>Mestra 1:</b> Toca el ritme, va! <b>Mia.</b> Ensenya-li el ritme		<b>F11</b>
<b>Kevin:</b> Ho ha provat i... <b>Mestra 1:</b> Kevin! (L'Ilias fa el ritme dues negres i una blanca, picant als bongos amb dues baquetes.)		<b>C8</b>
<b>Ilias:</b> En Ximbo tenia un altre instrument i amb aquest no en sap.		<b>I2/I1</b>
<b>Mestra 1:</b> Fins que no ho provi, no ho sabrem si en sap o no en sap. Va Ximbo prova-ho.		<b>F5</b>
(En Kevin també ho prova) per a demostrar a en Ximbo que ho ha de provar)		<b>F11</b>
<b>Mestra 1:</b> Ho escoltem tots va. Ximbo, ¿ho proves? Sí! (En Kevin agafa les dues baquetes i ben a poc a poc pica dos cops curts corxera, en un tambor i un cop llarg, negra, en l'altra)	Els alumnes interactuen i s'ajuden entre ells.	<b>F2/F11</b>  <b>C8</b>

<b>Kevin:</b> pam, pam (dos cops curts), pam (un cop llarg i fort). Aquí no, aquí. Saps? Sabes?	A en Ximbo li parlen en castellà i fan servir gesticulació perquè els entengui. Li ensenyen com ho pot fer.	<b>F11/F12</b>
(En Ximbo intenta picar, però no ho encerta, fa una cara de vergonya).		<b>E2</b>
<b>Nohaila:</b> Així tota l'estona, tota l'estona,	To de veu alt, com per fer-li entendre.	<b>F11</b>
<b>Ximbo:</b> No em surt!	Deixa les baquetes i es rendeix.	<b>E12</b>
<b>Mestra 1:</b> Ho has de provar una mica més per saber si ho saps o no ho saps. (La Nohaila agafa les baquetes i li torna a demostrar com ho ha de fer) <b>Nohaila:</b> Així, mes o menys, eh! Ximbo, jo tampoc en sé; però prova-ho, prova-ho.		<b>F5</b>  <b>F11/F12</b>
<b>Ximbo:</b> (pica amb una mica de desgana, dos cops amb una baqueta i un cop amb l'altre)	Es rendeix.	<b>E12</b>
<b>Mestra 1:</b> I si t'ajudo? Vinga! Deixa la ma morta, va! No facis força. (La mestra es col·loca darrera d'en Ximbo i li agafa les dues mans que agafen les dues baquetes. Amb la mestra fan el ritme).	La mestra es posa darrera l'alumne i li agafa els dos braços per sota. La mestra mou els braços d'en Kevin seguint la pulsació del ritme que volen fer. La mestra actua de model.	<b>F5</b>  <b>F1B</b>
<b>Kevin:</b> (amb veu fluixeta) We will we will rock you! (canta una cançó coneguda) (Els altres del grup també segueixen el ritme ballant).	Canten cançons que senten per la televisió en anglès. Incorporen a l'aula inputs de fora.	<b>F9/F8/E10</b>
<b>Mestra 1:</b> Va ara tú. Shhhh <b>Ximbo:</b> (ho torna a intentar sol i li surt força bé). No! <b>Mia:</b> Sí!!	L'alumne no reconeix el ritme i s'autoavalua.	<b>C2</b>
<b>Nohaila:</b> És que ell, el tambor que tenia, el tocava amb les mans. <b>Mestra 1:</b> Silenci! <b>Ximbo:</b> (Ho torna a intentar, però al cap d'un compàs es fa un embolic).	Els companys estan atents i donen suport. Una alumna dona suport a un altre alumne explicant perquè aquest alumne actua d'una manera determinada.	<b>I4/F5/F4</b>
<b>Mestra 1:</b> Kevin i tu, si li deixessis el teu? Ell toca més bé amb les mans, vinga! (Tots li volen demostrar com ho ha de fer per tocar els bongos amb les mans). <b>Mia:</b> Així, (dos cops en un cantó i un cop a l'altre).	S'ajuden entre ells.	<b>F11/F2/F1A</b>
<b>Mestra 1:</b> Ja ho fa bé, no passa res que toqui el mateix. Va! <b>Mestra 1:</b> Tots dos alhora. Un dos tres. (Toquen alhora en Ximbo i l'Ilias dos tambors diferents. En Ximbo toca amb les mans i l'Ilias amb les baquetes).	La mestra anima a l'alumne.	<b>F5</b>
<b>Episodi 2</b>  <b>Mestra 1:</b> Va! Ara tu hi afegeixes un tercer instrument?	Interacció mestra/alumnes i alumnes entre ells.	

<b>Kevin:</b> Un tercer? I què faig? <b>Ilias:</b> Canta! <b>Mestra 1:</b> Vés a buscar-ne un altre! <b>Kevin:</b> La guitarra! (Marxa corrents de la classe per anar a buscar la guitarra)		<b>C7</b> <b>F4</b>
<b>Mestra 1:</b> Ara hem de decidir algú que canti la lletra. (Torna en Kevin corrents amb la guitarra). <b>Kevin:</b> Jo!		<b>I1/I2/C7</b>
<b>Mia:</b> Parlem, parlem al començament. I ben pronunciada.		<b>F10</b>
<b>Nohaila:</b> És que primer era molt curt i jo al migdia he anat pensant coses i les hi he anat afegint. Això de <i>l'm cool</i> , però no sé com afegir-ho?.		<b>C1/F6</b>
<b>Mestra1:</b> Llegiu tots la lletra. A veure quin ritme té aquesta lletra. <b>Mia:</b> No que ho faci ella. La Jenny sap pronunciar molt bé l'anglès. <b>Jenny:</b> És que vaig anar a Korea.	Els alumnes es respecten els torns de paraula i valoren les aptituds dels altres.	<b>F5/F4</b>
<b>Mestra 1:</b> Va Kevin. (La Jenny dóna unes maraques a la Mia). <b>Mia:</b> Mira així (fa sonar dos cops les maraques, dues corxeres). (La Jenny les hi pren).	S'ajuden.	<b>F11</b>
(Comencen a tocar. Primer la Mia toca amb el xilòfon una melodia: sol, la, sol, la, sol; corxeres; re, do negres; La Nohaila i la Jenny toquen dos cops amb els cocos i les maraques respectivament a ritme de notes negres).		<b>C7</b> <b>C8</b>
(Al final la Somaya toca el triangle, el temps d'una negra i la Lin Jie toca fent un <i>glisando</i> de dalt a baix un xilòfon petit. Les alumnes toquen timidament)	Els alumnes expressen emocions: La Somaya i la Lin Jie expressen <b>vergonya</b> , no sentim que parlin i toquen molt fluixet.	<b>F2</b> <b>E2</b>
<b>Jenny:</b> Jo abans tocava això. Tampoc m'agrada a mi i m'aguanto.	Verbalitza com se sent.	<b>E11</b>
<b>Mestra 1:</b> Vinga, si us plau, continuem va! Cada instrument entra... <b>Mia:</b> Un, dos, tres, ja. (sol, la, sol, la, sol, re, do// sol, la, sol, la, sol, re, do// sol, la, sol, la, sol, fa, mi, re, do)	La Nohaila i la Mia <b>estrés</b> . Volen assumir el rol de tots els alumnes i ho volen organitzar tot. Cada vegada que comencen la Mia diu un, dos, tres, ja.	<b>E1</b> <b>C9</b> <b>C8</b> <b>F1A</b>
(Tornen a tocar el mateix i aquest cop s'hi afegeix l'Ilias tocant el tambor amb les baquetes i en Kevin fa un intent de posar-hi la lletra amb veu molt fluixeta com amb inseguretat o vergonya).		<b>F11</b> <b>E2</b>
*En Ximbo no toca res, no s'atreveix per por de fer-ho malament, i la Nohaila li va fent senyals que toqui.	En Ximbo té <b>por</b> , no s'atreveix a tocar per por de fer-ho malament. De forma no verbal donen suport.	<b>E3</b>
<b>Mia:</b> És que aquesta no ho ha fet bé! Jo m'estava esperant!	Verbalitza com se sent i el que pensa.	<b>E9</b>

<b>Mestra 1:</b> Escolta Mia, deixa-la!		
<b>Nohaila:</b> Mia, toca un moment. (Ho tornen a fer, però aquesta vegada toca els tambors en Kevin). *La Nohaila dóna instruccions a l'Ilias per saber com ha de dir el text. En Ximbo està observant.	La Nohaila dóna instruccions de com s'han de fer les coses. Indica quan ha d'entrar cada instrument.	<b>C9/C7/F11/C2 I2/I4</b>
<b>Kevin:</b> I'm king of school, I'm very cool. <b>Nohaila:</b> I am, no, I'm.	La Nohaila indica com ha de dir el text l'Ilias. Es corregeixen entre ells.	<b>F7</b>
<b>Mestra 1:</b> Qui farà el mateix ritme que el tambor? <b>Kevin:</b> Jo <b>Mestra 1:</b> Som-hi, Ilias i Nohaila, a veure. (L'Ilias i la Nohaila toquen el ritme amb els tambors, dues corxeres i una negra).		<b>I1/I2</b>
<b>Kevin:</b> Perquè no fa així ?(toca els cocos, ritme de corxeres).		<b>F11</b>
*Tots toquen instrument ahora, tothom va a la seva. <b>Kevin:</b> Para!		<b>F7</b>
<b>Ilias i Nohaila:</b> I'm King of school, I'm very cool. <b>Kevin:</b> Perquè no fa així? (demostra com tocar l'instrument). <b>Jenny:</b> El ritme és el de la música!		<b>F11</b>
<b>Mestra 1:</b> El ritme de la cançó pot ser diferent. A veure llegiu-lo sense música. Llegeix!		<b>F5</b>
<b>Mia:</b> Our names are: Mia, Ilias, Somaya, Ximbo, Kevin, Nohaila, Jenny and Lin Jie. You are going the sing a song with me This song is not pop This song is hip hop Ha!, Ha! Ha! Ha! I don't like to go to the beach Because there're a lot of fish. They want to be starfish and I hi falta una cosa que no trobem res que rimi.		<b>C1</b>       <b>F6</b>
<b>Mestra 1:</b> Hi has de donar un ritme seguit. No pots parar. Va. <b>Nohaila:</b> (en veu baixa va seguint el text). <b>Mia:</b> Un, dos, però primer vull parlar i després comença. (Ara la Nohaila toca el xilòfon i en Kevin els cocos).	Actitud dominadora per part de l'alumna que vol ser la protagonista i que els altres vagin després d'ella.	<b>C5 E1/E9</b>
<b>Mestra 1:</b> Kevin per favor, va prou.	La mestra està cansada de tant enrenou a la classe.	<b>E9</b>
<b>Mia:</b> Our names are: Mia, Ilias, Somaya, Ximbo, Nohaila, Kevin, Jenny and Lin Jie. You are going the sing	Els tons de veu indiquen com es fan les coses: Primer la Mia llegeix sense cap	<b>C8</b>



*La Mia llegeix el text amb un ritme i entonació que no corresponen al ritme que tenien pensat. Deixa una frase a mig dir.	entonació adequada la <i>rap</i> .	
<b>Mia:</b> Però comenceu! *Donant ordres <b>Mestra 1:</b> Mia això no és rap! <b>Mia:</b> Que ho faci ell, jo no sé cantar.	Després la mestra amb un to reprovador fa notar a la Mia que tal com ho ha llegit no sona com a cançó de <i>rap</i> . La Mia decebuda decanta l'oportunitat de cantar.	<b>E12</b>
<b>Mestra 1:</b> Ilias! Un cop ha començat la música, llavors comences tu. (En Kevin torna als tambors, en Ximbo també i la Nohaila torna a tocar els cocos. La Mia toca el xilòfon, i les altres també als instruments que tocaven abans).	La mestra posa ordre i organització al caos. La mestra dóna indicacions a alguns alumnes sobre com han d'actuar i quin és l'ordre d'actuació.	<b>C9/F5</b>
<b>Ilias:</b> Our names are: Mia, Ilias, Somaya, Ximbo, Nohaila, Kevin, Jenny and Lin Jie. (Comencen els instruments). You are going to sing a song with me This song is not pop This song is hip hop Ha!, Ha! Ha! Ha! I don't like to go to the beach Because there're a lot of fish. They want to be starfish and we...	Tots els alumnes toquen un instrument o canten.	<b>C1/F11</b>  <b>E5</b>
<b>Mestra 1:</b> Nohaila, quan hagi de començar li dones un copet al Kevin, perquè sinó no sabrà quan ha de començar		<b>F5</b>
<b>Nohaila:</b> Quan ha de començar li he donat un copet i ell m'ha dit ai!, perquè em fas això?		<b>E12</b>
<b>Mestra 1:</b> El copet és per indicar-te quan has de començar <b>Ilias:</b> Ha, ha, ha, ha <b>Mestra 1:</b> Molt bé. Somaya seu una mica.		<b>E5</b>
<b>Mia:</b> I quan digui ha, ha ha, pareu la música i tornem a començar. <b>Nohaila:</b> Comença l'Ilias dient tots els noms. <b>Ilias:</b> Quan digui we are going to sing a song comenceu. <b>Mia:</b> Va.		<b>F7</b>
<b>Ilias:</b> Our names are: Mia, Ilias, Somaya, Ximbo, Nohaila, Kevin, Jenny and Lin Jie. You are going the sing a song with me This song is not pop This song is hip hop Ha!, Ha! Ha! Ha 15.18h		<b>C1/I2/I4</b>

### **Informació contextual i síntesi de l'acció executada**

El dia 11 de març de 2011, els alumnes de 6è de primària es divideixen en tres grups de vuit alumnes cada un, per tal de continuar amb el seu treball de composició d'un poema amb música *rap*. Els alumnes es distribueixen en tres aules diferents. En aquesta sessió es quan s'ajunten ritmes, melodies i textos.

Els alumnes actuen seguint el model de la mestra de música, que en una sessió anterior (veure fragment 2) ha presentat diversos instruments de percussió. La mestra de música també ha presentat el model de ritme *Rap* amb els diferents *beats*, utilitzant el compàs de 4/4 i seguint el ritme de dues negres i una blanca. Aquest grup està format per 5 nenes i 3 nens.

En Ximbo és un nen xinès que no va gaire a l'escola, i, quan hi va, té problemes de comportament. En una sessió anterior s'havia portat molt malament i les mestres el van haver de sancionar sense tocar un instrument.

En Kevin toca els tambors per demostrar a en Ximbo com ho ha de fer en aquesta sessió. En Ximbo és un alumne que no té seguretat amb ell mateix, i per això és ajudat per la mestra i altres companys del grup. Veiem com els alumnes ajuden en Ximbo i empatitzen amb ell. La mestra intervé en aquest cas i l'ànima. Una alumna dóna suport a un altre animant-lo a provar de tocar un instrument.

La mestra de música dóna el model de ritme ajudant a un alumne a seguir el ritme. La mestra utilitza la tècnica de bastida, primer donant molt de suport i després retirant poc a poc aquesta bastida i donant més autonomia. Els alumnes canten un *rap* que han sentit per la televisió.

Una alumna explica a la mestra quin és el problema: Aquest alumne tenia un altre instrument que tocava amb les mans i això li anava més bé. La mestra actua de medidora.

Aquest és un moment de gran riquesa pel que fa a l'organització del grup. La mestra és la 1a líder organitzadora, però podem veure també dues alumnes que col·laboren molt en l'organització de la creació dels ritmes.

Hi ha una alumna que se sent valorada i vol explicar la raó per la qual sap tant bé l'anglès.

Els alumnes van incorporant els diferents instruments. Una alumna indica la lletra que cal integrar amb els ritmes.

Els alumnes treballen de manera autònoma i per primera vegada ajunten lletra, música i ritme. Ja es comença a perfilar el primer *rap*.

Model de text:

En sessions anteriors les mestres de música i anglès han donat el model de presentar-se:

*Em dic....*

*I'm...*

Ara els alumnes es presenten:

*Our names are...*

En la primera sessió d'anglès van treballar les estructures *I like/ I don't like; I want to/ I don't want to*. Ara els alumnes també utilitzen aquestes estructures.

En aquest moments tots els alumnes estan implicats en el projecte. Tots tenen un instrument, un ritme, una melodia i una lletra que canten per tal de confeccionar el *rap* que s'han proposat.

En realitat hi ha una líder, la Nohaila, que és l'organitzadora de tota la composició. Aquesta líder organitza qui ha de fer una cosa o una altra, però deixa espai de protagonisme als altres i ella es manté en un discret segon pla.

La sessió continua, practicant més vegades el conjunt de lletra i música.

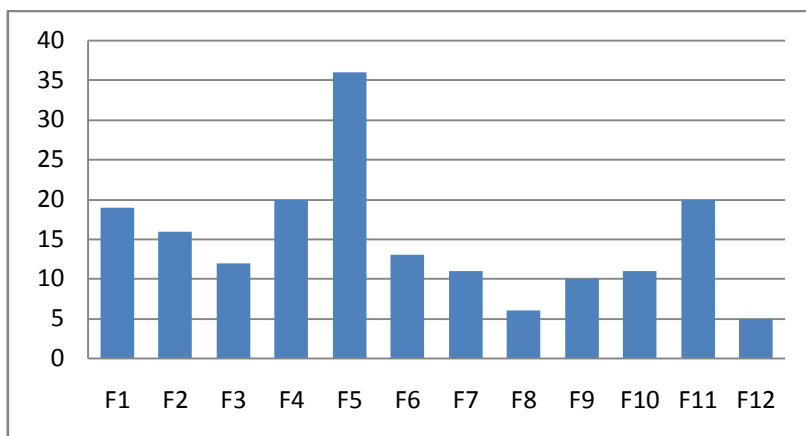
#### **8.2.1.2 Síntesi de la microanàlisi**

Aquests quatre fragments ens mostren quin ha estat el fil conductor a l'aula per tal d'arribar a uns resultats finals en el projecte. Les altres hores de gravació, no analitzades, ens han servit com a font on poder recórrer per seguir pas a pas el procés de la formació dels poemes, alhora que anar desgranant els passos que s'han seguit per aconseguir la producció final. D'altra banda ens poden servir de base per futures recerques.

Hem cregut oportú quantificar el nombre de les diverses manifestacions de les categories. Per això hem comptabilitzat les vegades que cadascuna de les manifestacions apareixia en la transcripció i hem fet una gràfica corresponent a les macrocategories de motivació d'una banda, i a les diferents microcategories de creativitat, d'emocions i d'interès de l'altra banda. En aquest apartat ens limitem a mostrar les gràfiques i remetem al capítol 9 per a la interpretació dels resultats.

Podem observar que havent analitzat aproximadament una hora de gravació entre tots els fragments analitzats, hi trobem reflectides les diverses manifestacions en la manera següent:

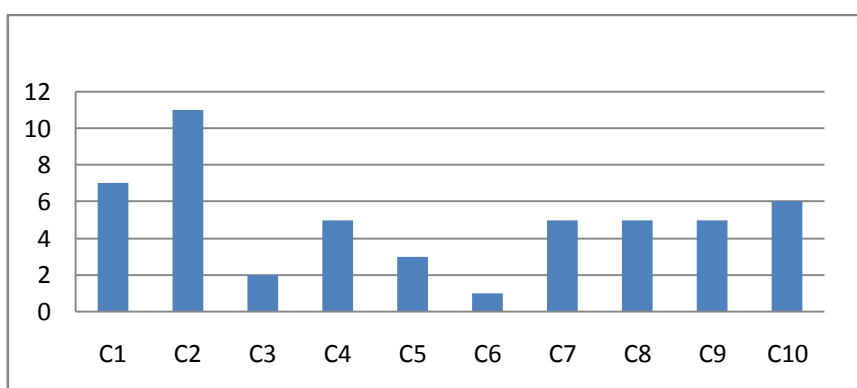
### Motivació



*Fig.8.16* Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb la motivació.

Les categories que tenen més aportacions són, d'una banda les que reflecteixen la necessitat del model i del suport de les mestres, com F1 i especialment F5; i, d'altra banda, les que demostren l'autonomia de l'alumnat i l'avantatge de treballar en grup, representats en F4 i F11.

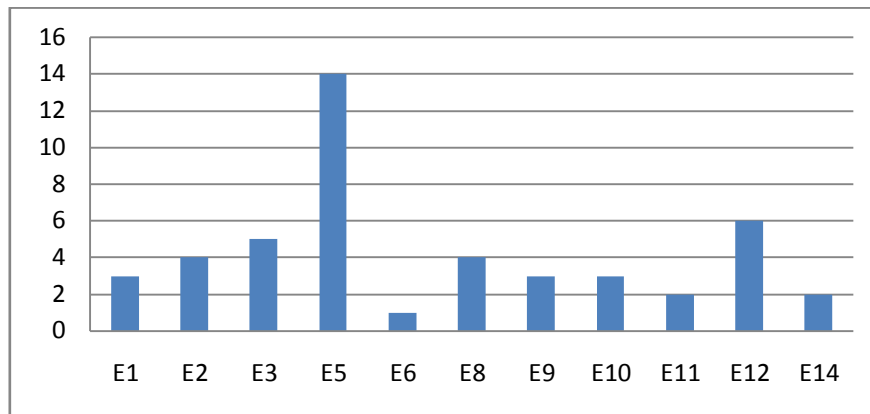
### Creativitat



*Fig. 8.17* Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb la creativitat.

El fet de tractar l'error d'una manera positiva contribueix a formar part de l'aprenentatge. El nombre força elevat de manifestacions de la categoria C1 indica que la novetat del projecte és un factor important.

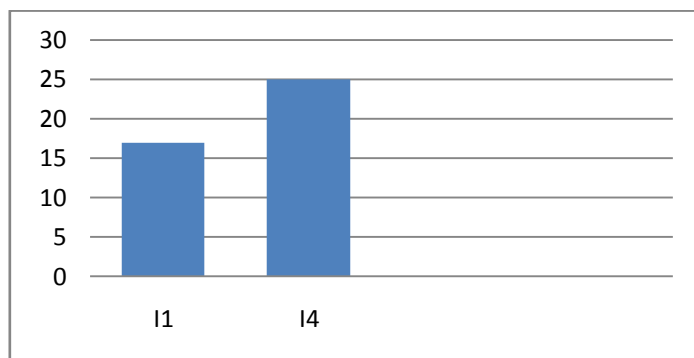
### Emocions



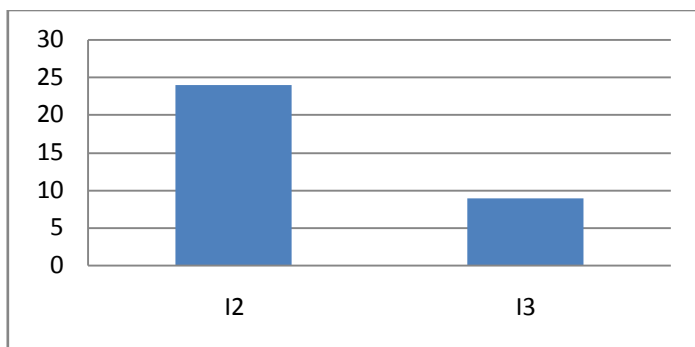
*Fig. 8.18* Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb les emocions.

En cap cas no es donen mostres d'ira, de remordiment o de fàstic en aquests fragments i destaquem les mostres d'alegria. Tal i com hem dit més amunt, comentarem els resultats en detall en el capítol 9.

### Interès



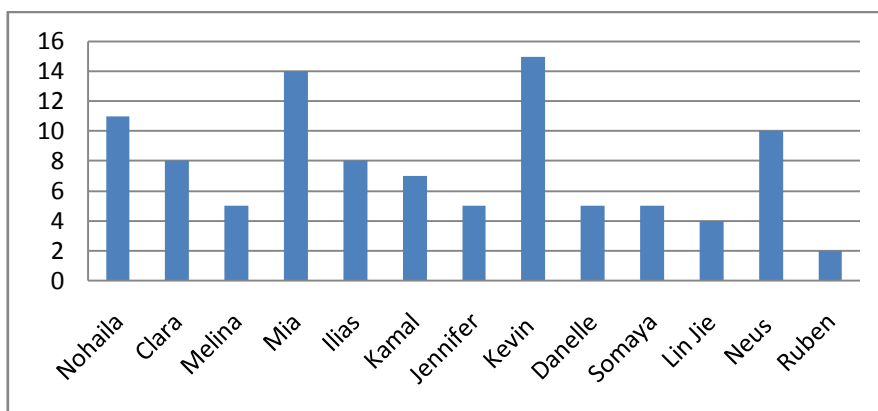
*Fig. 8.19* Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb l'interès, 1.



*Fig. 8.20* Nombre de manifestacions de les categories relacionades amb l'interès, 2.

Constatem que en els fragments analitzats hi ha més mostres d'interès de grup i això ho podem relacionar amb les manifestacions de les categories relacionades amb la motivació F11, ja que el treball cooperatiu indica aquest interès pel treball de grup. La novetat del projecte ajuda a fer que la majoria dels alumnes s'impliquin i això queda reflectit en el nombre de manifestacions relacionades amb la implicació. Comentarem els resultats en detall en l'apartat de triangulació.

En l'anàlisi d'aquests fragments podem constatar que tots els alumnes participen en algun moment i que hi ha alguns alumnes que hi destaquen per les seves intervencions verbals.



*Fig. 8.21* Nombre d'intervencions dels alumnes.

Durant el període en que s'ha portat a terme el treball interdisciplinari de música i anglès, hem pogut observar una actitud positiva per part dels alumnes i una participació activa de tots els grups. No podem oblidar, però, que hi ha hagut alguns episodis de desavinences i fins i tot alguna baralla, que s'ha pogut solucionar a través de la mediació dels mestres en la resolució del conflicte. El diàleg, la bona voluntat i el compromís d'alguns alumnes han contribuït a portar el projecte a bon port.

En els fragments analitzats, i en totes les gravacions no observem en cap moment mostres de rebuig envers el projecte. També cal tenir en compte que tota l'escola s'hi va implicar i que des de l'equip directiu ja es va plantejar a les mestres de música i anglès com una bona oportunitat per a l'escola el fet de poder portar a terme un projecte engrescador per a les assignatures, per a l'escola i sobretot per als alumnes.

### **8.3 Dades complementàries**

#### **8.3.1 Poema test**

Tal com s'ha explicat en el 6.2.2.3, els alumnes van respondre a un test poema abans de començar a posar en pràctica el projecte, per tal de saber si l'alumnat era capaç de reconèixer paraules que rimaven. El poema test que es va plantejar a l'alumnat constava de 9 espais buits i nou paraules a escollir, les quals estaven barrejades dins d'un quadre. Es va procurar que el poema inventat seguís la forma de *Limerick*, amb la rima AABBA, per tal d'anar familiaritzant l'alumnat amb aquest tipus de poema humorístic. El mateix poema es va passar també al final del projecte, per tal de comprovar si hi havia

hagut algun canvi pel que fa al reconeixement de la rima, després de portar a terme un treball que consistia a escriure un poema en anglès. A la gràfica 8.22 veiem reflectits els resultats obtinguts pels alumnes.

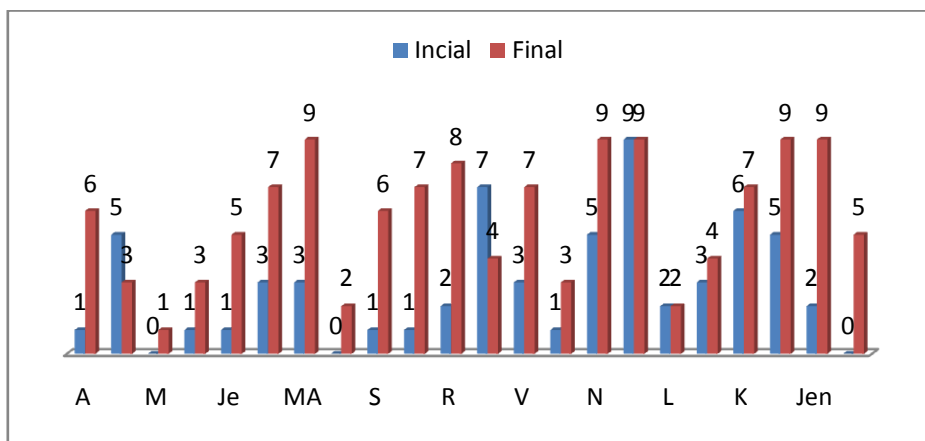


Fig. 8.22 Comparativa poema inicial i final.

3 alumnes no reconeixen cap rima a l'inici del projecte; mentre que al final del projecte no hi ha cap alumne que no reconegui alguna rima.

13 alumnes reconeixen menys de 5 rimes al l'inici del projecte; mentre que al final són 7 els alumnes que en reconeixen menys de 5.

3 alumnes reconeixen entre 6 i 9 rimes a l'inici del projecte, dels quals només 1 reconeix les 9 rimes; al final del projecte 13 alumnes reconeixen entre 6 i 9 rimes, dels quals 5 en reconeixen la totalitat. Això corrobora l'augment de la capacitat de reconèixer aquesta rima al final del projecte. No obstant, constatem que encara hi ha rimes que els costa de reconèixer, segurament perquè són paraules que s'escriuen molt diferent de com es pronuncien (*key*), o bé perquè les dues paraules que es preten que l'alumnat reconeguin que rimen, s'escriuen diferent (*do/shoe*).



### **8.3.2 Dossiers de les alumnes**

Tal com expliquem en el punt 6.2.2.6, els dossiers ens proporcionen informació rellevant pel que fa a l'aprenentatge de les rimes en llengua anglesa per part dels alumnes, així com la confecció dels poemes en anglès. L'anàlisi dels dossiers de tres alumnes ens permet, per tant, de fer el seguiment del procés de l'elaboració dels *rap*. La mestra d'anglès va escollir aquestes tres alumnes com a representatives de cadascun dels grups. Les mateixes tres alumnes són les que van participar en l'entrevista i, per tant, el seu discurs és el que apareix en les transcripcions de l'entrevista a les alumnes. Els dossiers segueixen el model de la mestra d'anglès i consten del recull d'activitats fetes a classe d'anglès (Annex 7).

D'entrada, la mestra d'anglès fa copiar a tots els alumnes aquesta definició de *rap* que ella ha escrit a la pissarra:

#### *What's Rap Music*

*This music is very modern. The singer talks and follows the rhythm. The singer tells a story or says his or her opinions.*

Al final de cadascun dels dossiers, hi trobem el fruit de la creativitat de cadascun dels grups, el poema *rap*. Tots ells han aconseguit el repte (Csikszentmihalyi, 1996) que el projecte els proposava, i han posat en pràctica tots els coneixements que tenien el seu abast per treure'n el màxim rendiment.

Per tal de poder seguir amb més detall tot el procés d'elaboració dels *rap* ens caldria fer un seguiment de totes les gravacions. Aquest seguiment ha estat fet

per la investigadora, però en aquesta secció només hi figuren els passos que es poden veure a través del buidatge dels dossiers.

### **Dossier de l'alumna 1**

Com a resultat de l'activitat de redacció de poemes seguint els models de la mestra, la Neus escriu:

Poema en català	Poema en anglès
Em dic Neus i sóc de Vic Per esmorzar menjo pa de pessic M'agrada pintar. M'agrada jugar. Em dic Neus i sóc de Vic.	I'm Neus. I'm from Vic. For breakfast I eat pa de pessic. I like play basketball I don't like play football. I'm Neus . I'm from Vic.

Al dossier de la Neus també hi queda recollit el resultat de la creació d'un *Limerick* , seguint el model del dossier de la mestra:

There once was a girl from Vic<sup>15</sup>  
Who sometimes got the picninc  
I liked go the excursion  
But I don't like play football

Veiem aquí que l'alumna tot i seguir el model de la mestra en el primer vers hi introdueix un canvi, *girl* enlloc de *teacher*. Altres canvis que la Neus introdueix són per exemple el fet que en el *Limerick* model de la mestra hi consten cinc versos, en canvi la Neus només n'escriu quatre; només rimen els dos primers versos; utilitza l'estructura *I like/I don't like*.

En la primera fitxa que escriu la Neus, veiem que ella a més d'escriure la definició de *rap* que la mestra els ha fet copiar, hi ha introduït un altre text,

---

<sup>15</sup> Tal com ho va escriure l'alumna.

aquesta vegada amb la rima una mica més reeixida. També podem observar en el text escrit que la Neus ha passat d'escriure en 1<sup>a</sup> persona del singular del *Simple Present*, a la 3<sup>a</sup> persona del singular, amb la dificultat que això comporta en anglès; la qual cosa ens fa pensar que la Neus té un bon nivell d'anglès de 6è de primària.

She likes cherrys<sup>16</sup>  
but she doesn't like play tennis  
She wants writing  
but she doesn't want painting

Finalment, després d'unes sessions de treball en grup, que no queden reflectides en el dossier, el grup on era la Neus escriu un poema sobre expressions d'emocions. Els textos de la lletra dels poemes, conjuntament amb la música que s'utilitza per acompanyar-la contribueixen a fer emergir emocions (Ali & Peynircioglu, 2006). En aquest cas els alumnes opten per expressar alegria, avorriment, por. Utilitzen el recurs dels adjectius que coneixen perquè els han estudiat a la classe. A més a més, fan menció de jocs, i altre lèxic propi de 6è de primària.

### Text del grup de la Neus

#### EMOTION RAP

I'm a person very happy  
And very, very funny

But I'm also very bored  
And sometimes scared, scared

I'm a person very happy  
And very, very funny

I feel good when I play with my friends  
But I don't like the computer games

---

<sup>16</sup> Tal com ho va escriure l'alumna

I like to go to the park  
But I don't like to play with Jack

I'm a person very happy  
And very, very funny.

## **Dossier de l'alumna 2**

El dossier de la Clara no ens permet de veure quin poema va escriure en català però sí el que va escriure en anglès seguint el model de la mestra:

I'm Clara I'm from Vic  
For breakfast I eat pa de pessic  
I like strawberry  
I don't like cherry  
I'm Clara I'm from Vic

L'alumna segueix el model però quan se li demana que escrigui una rima, la Clara escriu el següent:

I laike I don't laike ten  
I want to poteitous<sup>17</sup>

La Clara no ha sabut reconèixer la rima demanada.

En el dossier no hi figura cap més producció lliure de la Clara. Al final del dossier hi trobem el *rap* del grup, en el qual constatem expressions d'emocions pròpies de les composicions de *rap* com ara "*gets mad at*".

## **Text del grup de la Clara**

A CAKE

My sister wants to bake a cake  
But she doesn't know how to make  
She goes at the library to get a bug<sup>18</sup>  
She learned how to cook.

She arrives to the home  
Then she calls her mom to taste the cake  
His brother Jacke. He took the plate  
He gets the plate he gets the cake  
Her mum gets mad at his brother Jake.

---

<sup>17</sup> He mantingut l'escriptura de l'autora

<sup>18</sup> He mantingut l'escriptura de l'autora

My sister wants to bake a cake  
But she doesn't know how to make  
She goes at the library to get a bug  
She learned how to cook.

El grup de la Clara utilitza idees expressades en la primera sessió, com ara "*bake a cake*" agafada de l'expressió "*make a cake*" del *Limerick* que en Gil utilitza en la presentació del projecte.

### **Dossier de l'alumna 3**

Finalment ens acostem al dossier de la Nohaila. En aquest cas sí que disposem de les mostres del resultat de totes les activitats que ens permeten veure l'evolució de l'alumna i el resultat final del seu grup. Com en el cas de l'alumna 1, la Nohaila ha escrit:

Poema en català	Poema en anglès
Em dic Nohaila i sóc de Vic. Per esmorzar menjo pa de pessic. M'agrada ballar. M'agrada dibuixar. Em dic Nohaila i sóc de Vic.	I'm Nohaila I'm from Vic. For breakfast I eat "pa de pessic". I like play basketball. I don't like play football. I'm Nohaila I'm from Vic.

Com l'alumna 1, la Nohaila també opta per canviar totalment el sentit de les seves preferències quan escriu el poema en català o en anglès. En català són més de caire artístic i en anglès de caire esportiu.

Quan la mestra li demana: *Write a rhyme with **like** and **want***, la Nohaila escriu:

I like a cat  
I don't like a bat

I want to play basketball  
I don't want to play football

En una de les activitats del dossier, es demana que escriguin frases amb al·literació. La Nohaila escriu aquestes frases:

Clare Clever likes some clocks  
Billy Bendy likes some bugs  
Will Wobbly likes some whistles  
Emma Eggly likes some eggs  
Liam Lovely likes some lollies

La Nohaila ha entès què significa al·literació i escriu paraules que coneix i que responen al requeriment de l'activitat.

El *rap* que han compost el grup de la Nohaila i que figura en el seu dossier es diu *My Music Rap*. En aquest *rap* s'expressen emocions com ara, alegria expressada a través de l'onomatopeia del riure, i de l'expressió "*I'm King of school, I'm very cool*"

### Text del grup de la Nohaila

#### MY MUSIC RAP

Our names are: Mia, Ilias, Somaya, Ximbo, Nohaila, Kevin, Jenny and Lin Jie.  
You are going to sing a song with me.  
This song is not pop.  
This song is hip hop.  
Ja!, Ja! Ja! Ja!<sup>19</sup>  
Rich, rich  
I don't like to go to the beach  
Because there're a lot of fish.  
I'm king of school.  
I'm very cool. (2)  
I have a tool  
To mend, to mend stool. (2)  
I'm king of school.  
I'm very cool. (2)

---

<sup>19</sup> He mantingut l'escriptura dels autors

### **8.3.2.1 Conclusions**

Les tres composicions produïdes pels tres grups formats a l'aula de 6è de primària segueixen unes directrius proposades per les mestres d'anglès i música, però hi introdueixen les variacions que cada grup creu que són pertinents per a la creació del seu propi *rap*.

Els dossiers ens serveixen per a fer un seguiment del treball portat a terme des de l'assignatura d'anglès. En les tres composicions, hi trobem mostres de creativitat, ja que s'allunyen força del model proposat per la mestra, tot i utilitzar estructures practicades durant el curs de 6è o en altres cursos. D'altra banda, en cadascun dels poemes hi trobem mostres d'expressió d'emocions, tant per l'ús dels adjectius escollits per a les diverses composicions, com pel que expliquen.

Paral·lelament al treball de l'aula d'anglès s'anava treballant la música, per aquest motiu, el text s'havia d'anar ajustant als ritmes i melodies creats a l'aula de música. La creació musical anava creixent amb la incorporació dels diversos instruments i la composició de la melodia que va permetre fer dels poemes un text per a ser cantat.

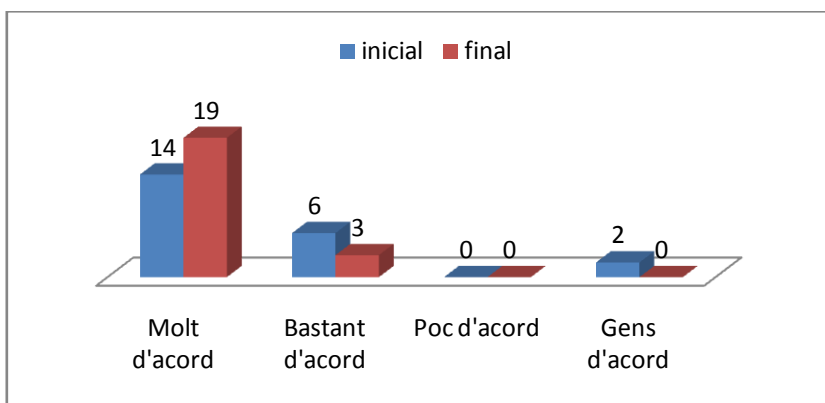
### **8.3.3 Qüestionaris de motivació**

Tal com s'ha explicat en el capítol 6, apartat 6.2.2.7, tant a l'inici com al final del projecte es va demanar als alumnes que responguessin un qüestionari de motivació. El qüestionari inicial constava de 14 preguntes i el qüestionari final de 22 preguntes (Annexos 8 i 9). Hi ha 11 preguntes que coincideixen i per

aquest motiu hem pogut fer una comparativa. De la resta de preguntes, n'exposem també la gràfica corresponent, però no n'hem pogut establir la comparativa.

El qüestionari final va ser respost pels 25 alumnes que formen la classe; però, per tal de poder-ne establir una comparació amb les respostes dels 22 alumnes que van completar el qüestionari de motivació inicial, hem descartat les respostes dels 3 alumnes addicionals.

Com que hi ha números de gràfiques que coincideixen, hem decidit posar les lletres a) si es correspon a una pregunta coincident en els qüestionaris de motivació inicial i final, i b) si correspon a una pregunta que figura únicament al qüestionari de motivació final, i així evitar confusions. Primer exposem les gràfiques dels 11 ítems coincidents.



*Fig 8.23* 1-L'anglès em sembla una llengua bonica.



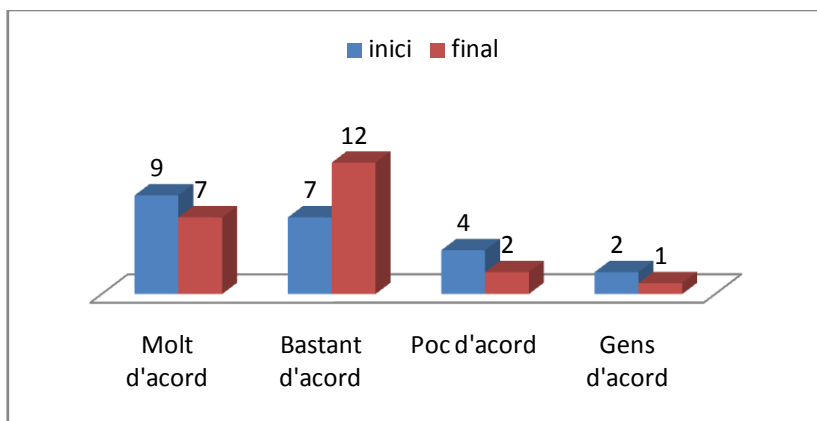


Fig.8.24 2-En general tinc facilitat per a aprendre idiomes.

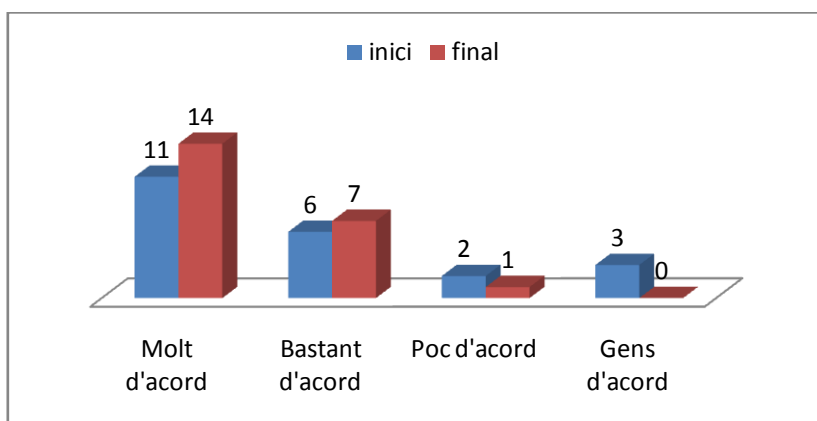


Fig. 8.25 3-La música em sembla una assignatura necessària.

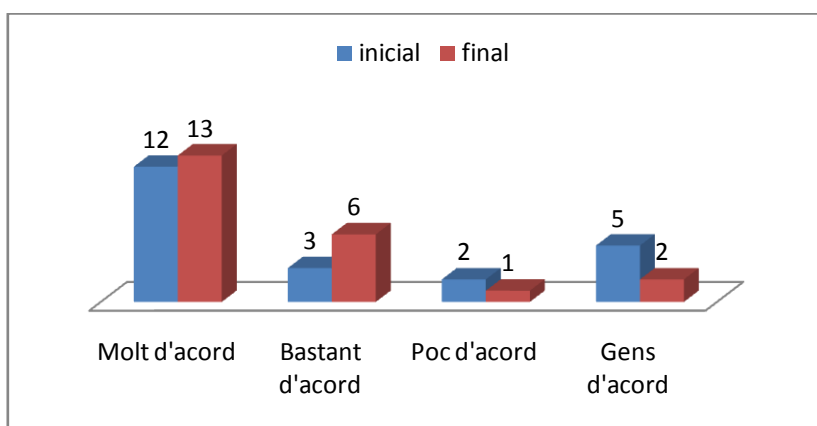


Fig. 8.26 4-En general m'agrada cantar.

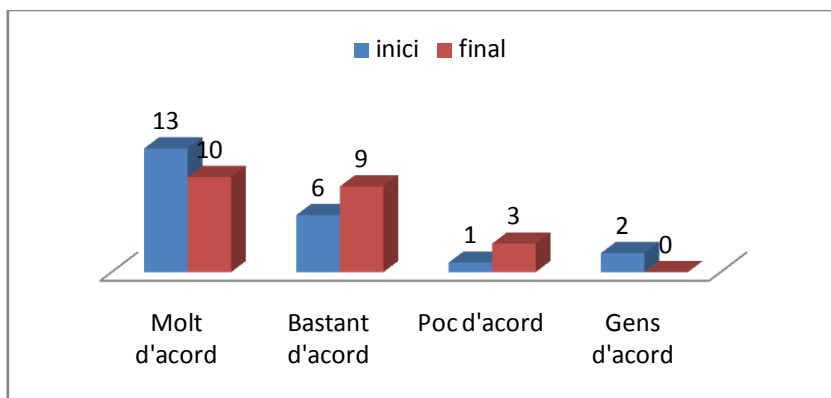


Fig. 8.27 5-A classe d'anglès poso molt d'interès en les activitats que ens fa fer el/la professor/a.

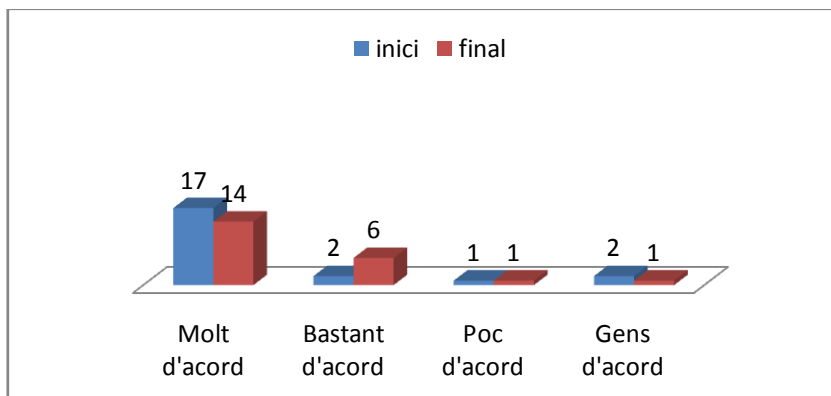


Fig. 8.28 6-A classe de música poso molt d'interès en les activitats que ens fa fer el/la professor/a.

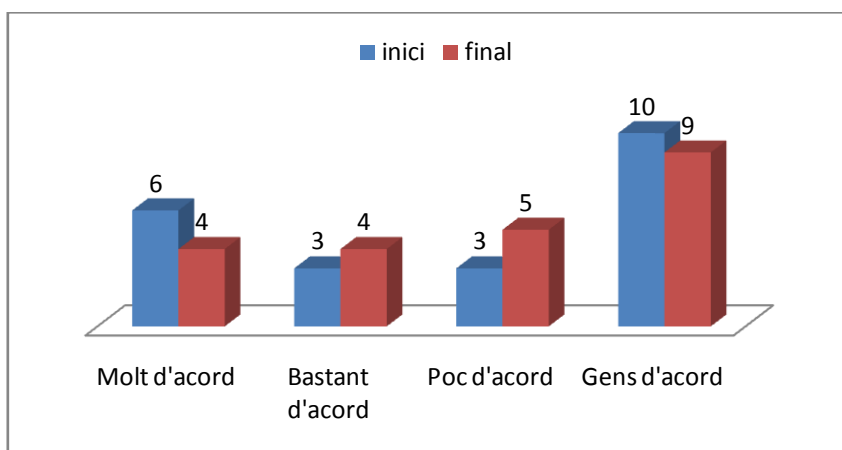


Fig. 8.29 8-El tipus de música que fem a l'escola no m'agrada.

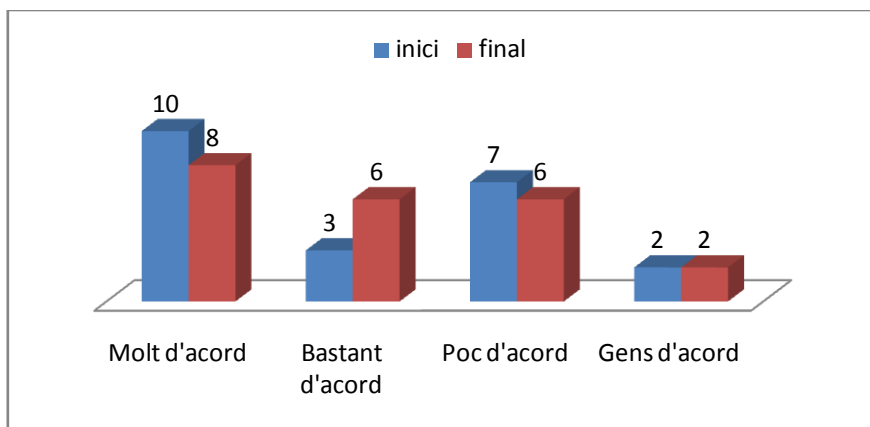


Fig. 8.30 9-En general l'anglès em va molt bé.

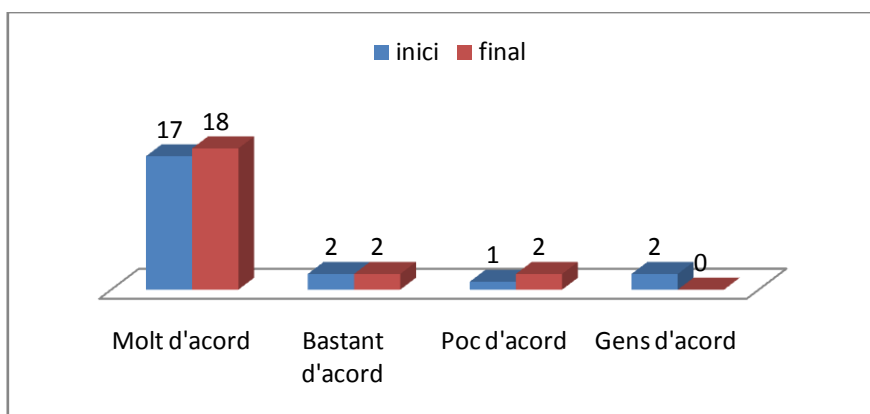


Fig.8.31 11-Sovint escolto cançons amb lletra anglesa fora de la classe.

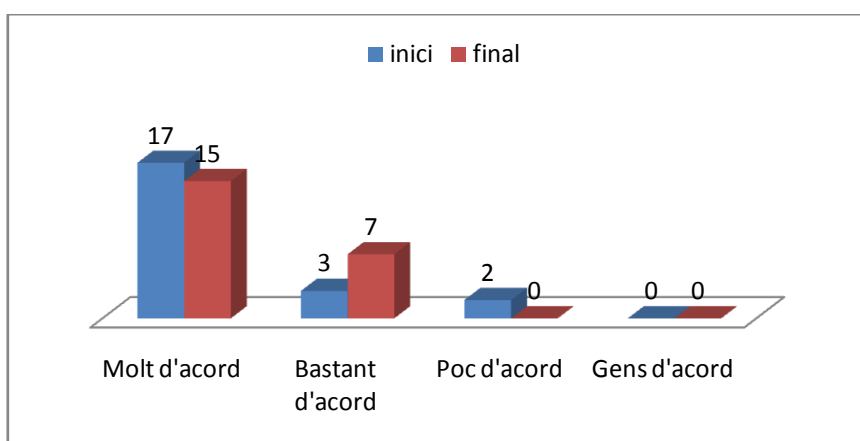


Fig. 8.32 13 a-M'agrada parlar en anglès.

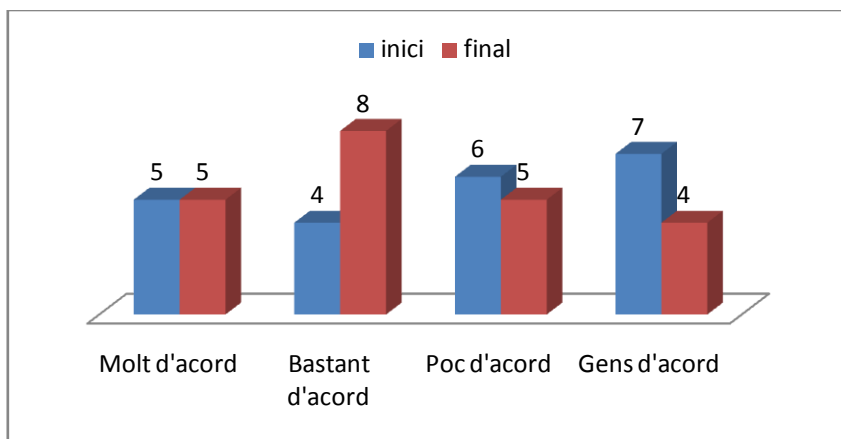


Fig.8.33 14 a-Em fa vergonya cantar.

Quan comparem els resultats de les preguntes comunes, podem constatar que, si sumem les respostes positives, és a dir, molt d'acord i bastant d'acord, tots els ítems experimenten un increment en el qüestionari de motivació final.

Anem a analitzar-los a continuació. En les preguntes relacionades amb l'assignatura d'anglès, corresponents a les gràfiques 1, 2, 5, 9, 11, 13a, podem observar que totes experimenten un augment en les respostes positives, després de portar a terme el projecte. En les preguntes relacionades amb l'assignatura de música, corresponents a les gràfiques 3, 4, 6, 8, 11, 14a, també experimenten un augment totes, la qual cosa ens aporta l'element negatiu del fet que en el qüestionari final hi ha més alumnes que responen que els fa vergonya cantar. Aquesta constatació podria estar relacionada amb el fet que els alumnes van cantar la seva producció final, un poema *rap* en anglès, davant dels seus companys de la classe de 5è. A més a més, els alumnes saben que aquesta actuació també seria enregistrada i penjada a *Youtube*<sup>20</sup>, i per tant

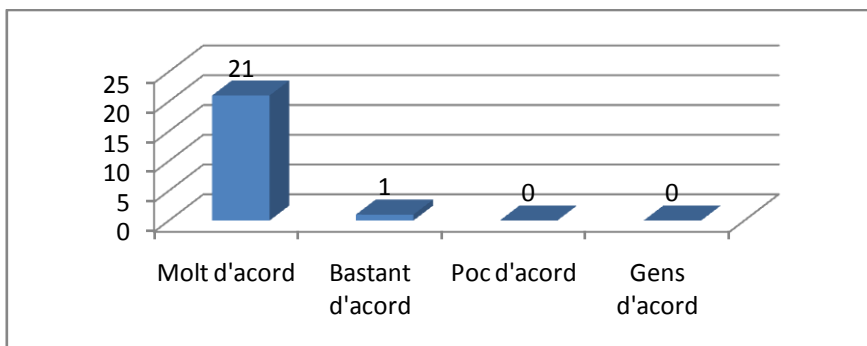
<sup>20</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=-oBPvX-MT9o>

que a més dels seus companys de l'escola, també hi tindria accés el públic en general.

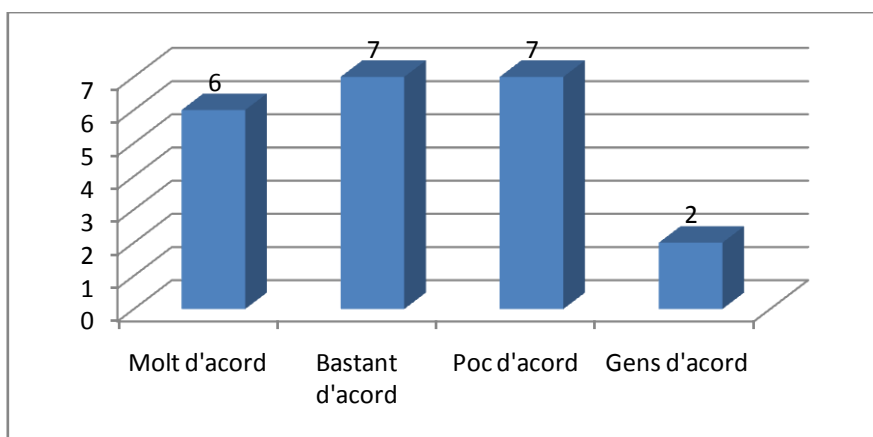
Les gràfiques corresponents a les preguntes 5, 6, 8, 11, 13a, ens ajudaran a respondre la pregunta 3 de la tesi referent a l'interès de l'alumnat per aprendre a escriure un text musicat. Probablement la novetat i el repte (Deci i Ryan, 1985) del projecte poden haver contribuït a l'augment de respostes positives. Serà interessant relacionar aquest resultat amb la resta de resultats en la triangulació de dades.

Pel que fa a les gràfiques corresponents a les preguntes 2,4,9 i 14a, juntament amb les gràfiques corresponents a les preguntes 13b i 22 del qüestionari de motivació final constatem que ens ajudaran a respondre l'apartat 1.1 de les preguntes de la tesi, ja que la resposta afirmativa d'aquestes preguntes ens dóna indicis de l'autoconfiança i de la seguretat que els alumnes experimenten quan participen del projecte interdisciplinari.

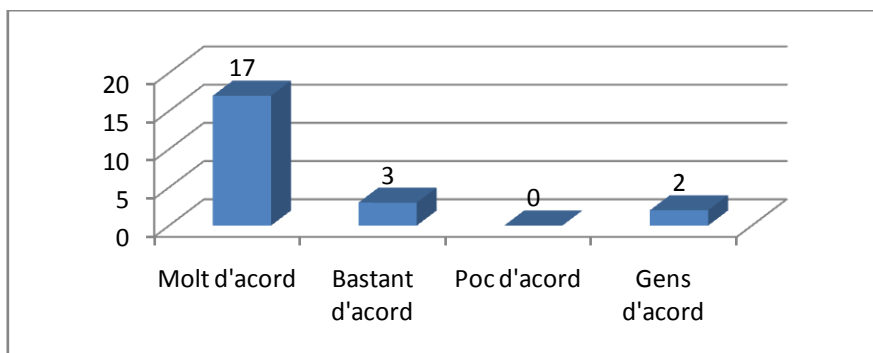
A continuació exposem les gràfiques dels ítems que només es van valorar en el qüestionari de motivació final.



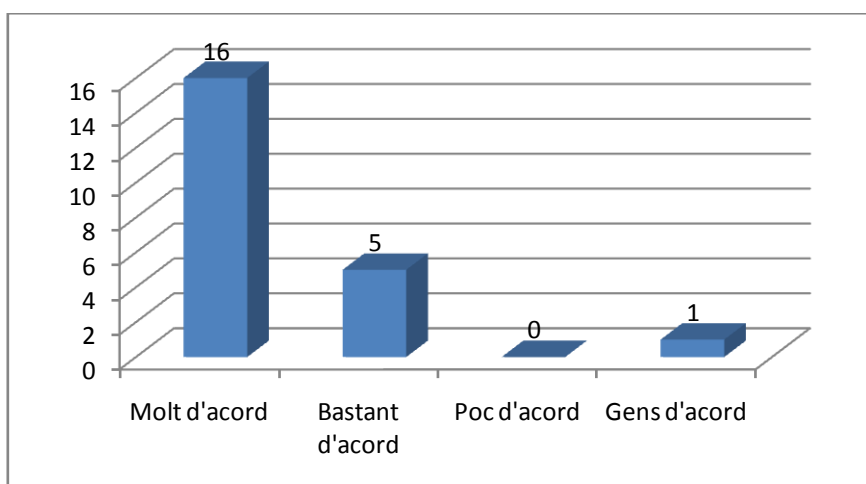
*Fig.8.34* 12-Aprendre el ritme de la música *rap* és divertit.



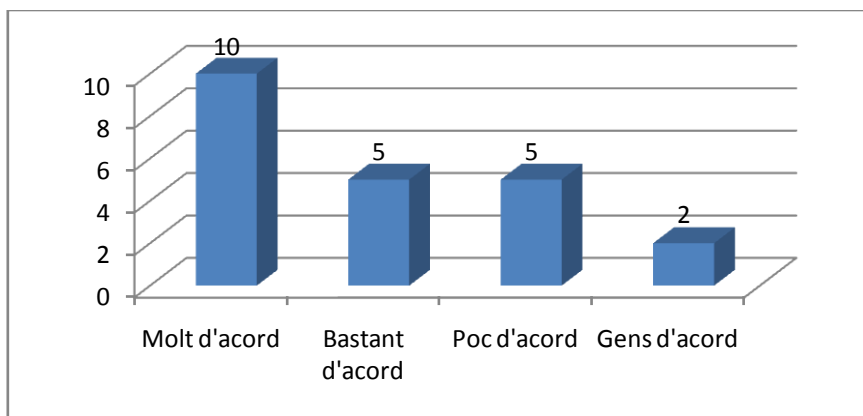
*Fig.8.35* 13 b-Fer rimes en anglès és fàcil.



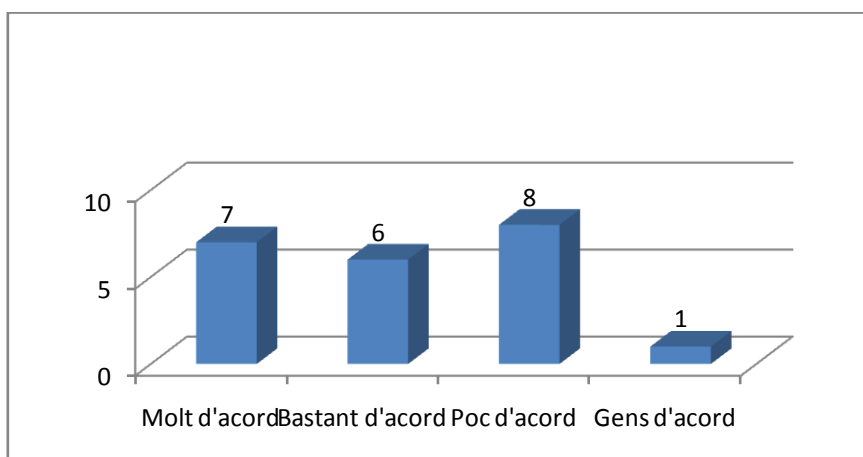
*Fig.8.36* 14 b-Fer rimes en anglès ens ha fet aprendre més paraules.



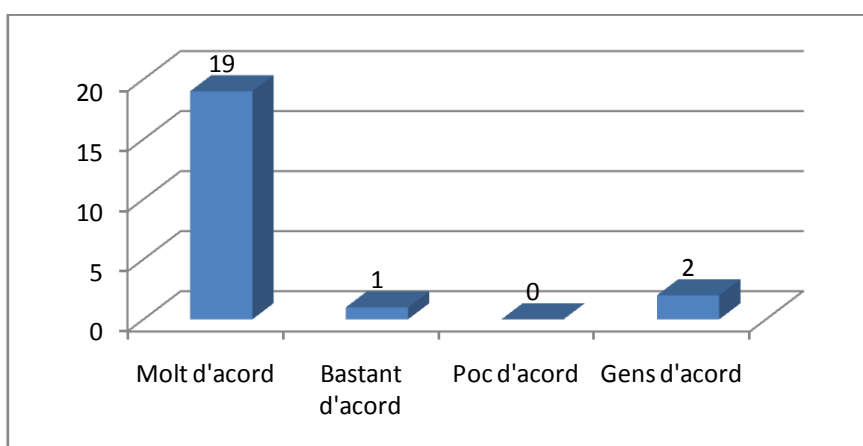
*Fig.8.37* 15-Si canto recordo més les paraules.



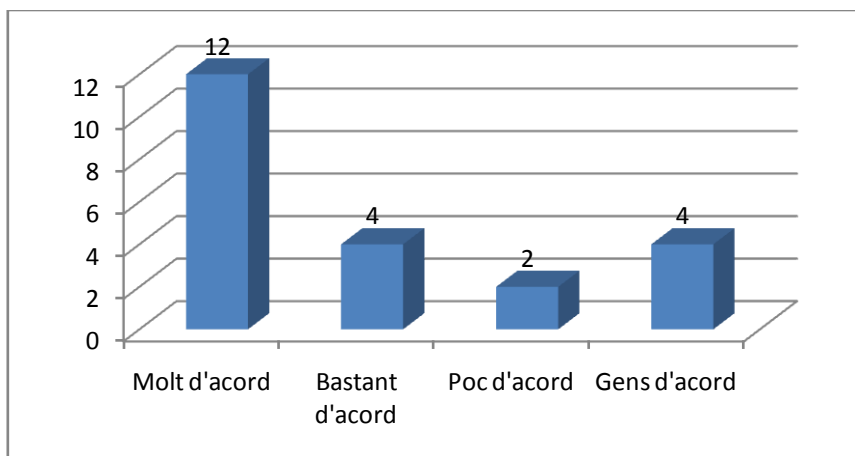
*Fig.8.38* 16-He expressat els meus sentiments en anglès utilitzant la música *rap*.



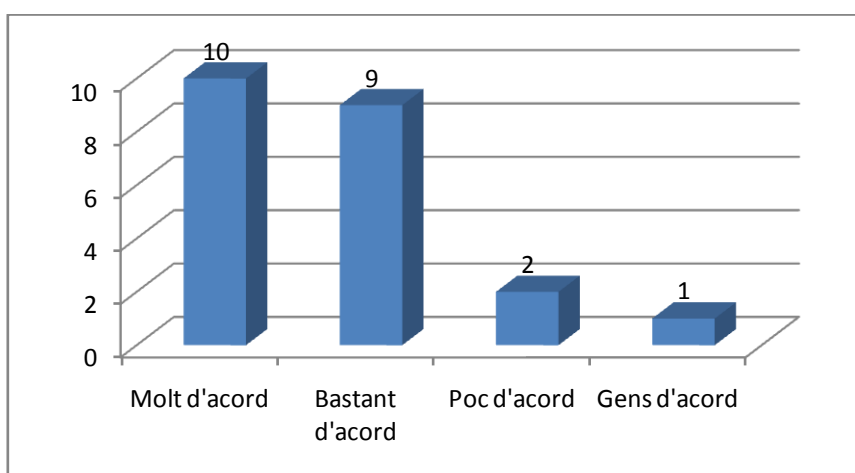
*Fig.8.39* 17-Trobar les paraules que s'ajustin al ritme és senzill.



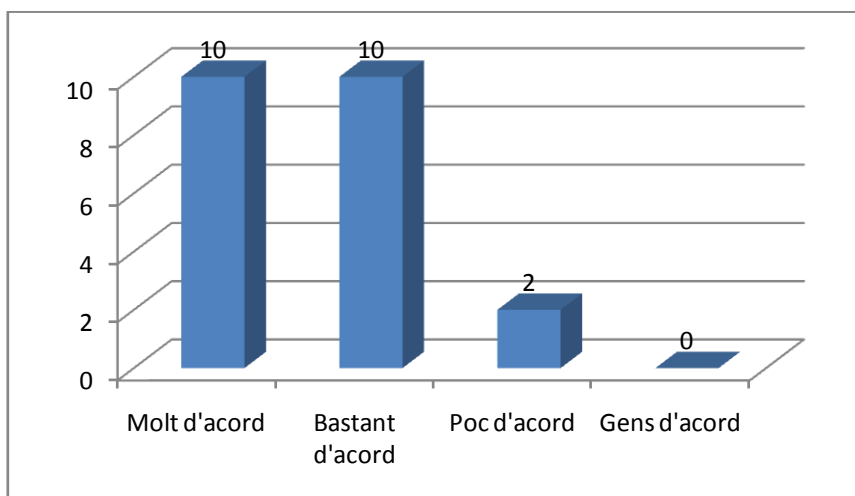
*Fig.8.40* 18-Quan escolto una cançó en anglès vull entendre el que diu.



*Fig. 8.41* 19-A casa canto la cançó que hem inventat a la classe de música i anglès.



*Fig. 8.42* 20-En aquestes classes de música i anglès m'he sentit relaxat.



*Fig. 8.43* 21-El treball en grup m'ha fet sentir segur/a.



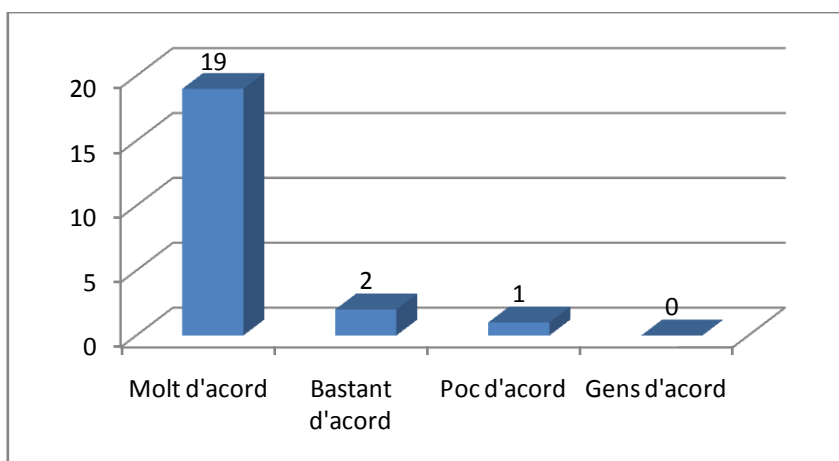


Fig. 8.44 22-M'agradaria continuar fent música i anglès conjuntament.

Podem observar que més de la meitat de la classe opina que el projecte li ha servit per expressar sentiments, s'ha sentit relaxat i segur i ha après a fer rimes i ritmes. Tot plegat ha contribuït a aprendre més paraules i per consegüent a aprendre anglès.

L'anàlisi de les gràfiques ens serà útil per donar resposta a algunes de les preguntes formulades en aquesta tesi. Per una banda podem constatar el nivell de seguretat adquirit en la posada en pràctica del projecte. Aquesta seguretat, per exemple, queda expressada en el resultat positiu de l'ítem 15, *si canto recordo més les paraules*. Per altra banda la gràfica corresponent a l'ítem 16, ens ajuda a visualitzar que els alumnes opinen de manera majoritària que han expressat els seus sentiments, qüestió que ens serà útil per respondre la pregunta 1.2. Finalment, les gràfiques ens posen de manifest el fet que la majoria dels alumnes tenen interès per ampliar el vocabulari i entendre el que diuen les cançons en anglès, ja que tant la gràfica 11 com la 18 obtenen un resultat de més de 17 alumnes que opinen que hi estan molt d'acord. Aquest

resultat, juntament amb els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi dels dossiers dels alumnes i la resta de les dades ens ajudaran a respondre a la pregunta relacionada amb l'interès (pregunta 3) formulada a l'inici de la tesi.

#### **8.3.4 Entrevistes**

De forma complementària als qüestionaris es fan entrevistes a les alumnes i a les mestres. L'entrevista amb les alumnes va ser enregistrada i en tenim la transcripció. En canvi, les entrevistes amb les mestres tenen unes característiques molt diferents. Per començar, l'entrevista inicial es va fer per separat: per una banda, l'entrevista amb la mestra de música, i, per una altra, l'entrevista amb la mestra d'anglès. L'entrevista final es va fer conjuntament amb la directora de l'escola, les dues mestres participants en el projecte i la investigadora (Annex 11). Aquesta entrevista va esdevenir més propiament una avaluació i no va ser enregistrada (Annex 12). En tot cas, en conservem el full d'avaluació que la directora va proposar i l'acta de la trobada que la directora va redactar (Annex 13).

##### **8.3.4.1 Entrevista a tres alumnes**

Un cop finalitzat el projecte es va fer una entrevista a tres alumnes representants dels tres grups formats a la classe. Les alumnes van respondre a unes preguntes (annex 10), a més d'altres qüestions que van anar sorgint mentre avançava la conversa. Aquesta entrevista va estar enregistrada en àudio. L'anàlisi de les transcripcions (annex 5) d'aquesta entrevista es reprendrà en la triangulació de les dades, ja que juntament amb els

qüestionaris i els dossiers són una font que aporten el punt de vista de l'alumnat.

Per a l'anàlisi d'aquesta entrevista, seguirem la metodologia que proposa la *Teoria fonamentada en les dades (Grounded Theory)* (Charmaz, 2006). Per això a partir de la informació que emergeix de les dades recopilades, creem unes etiquetes que ens permeten sintetitzar el que s'esdevé en l'entrevista i posteriorment codifiquem utilitzant els codis ja creats en l'anàlisi dels fragments d'aula. L'entrevista amb les alumnes és interessant de tenir en compte, perquè les alumnes expliquen en petit comitè allò que volen dir. El fet de ser només tres alumnes i la investigadora, sense les mestres, permet a l'alumnat d'expressar lliurement les seves emocions. De fet, durant l'entrevista estan en un ambient relaxat (Dörnyei i Csizér, 1998), que deixa expressar les emocions que senten. Per això trobem que en algun moment les alumnes parlen d'alegria, de tristesa, dels moments en què es van barallar en el grup per escollir un instrument o un ritme:

"El grup de 6è, els problemes que vam tenir nosaltres van ser que hi havia molta gent que tenia ganes de participar en aquest projecte i hi havia gent que no s'hi esforçava gens i hi havia tambors i tot això que no anaven alhora i llavors hi havia gent que també volia manar molt i amb la lletra l'havíem feta entre uns nens, però els altres no els hi agradava i els hi vam dir que també possessin idees seves i llavors no van voler pensar i entremig de música i lletra i tot van haver-hi molts problemes..."

"Clara: El que a mi i a la Danelle i la Lin Jie ens va espantar es que en Víctor i aquests nens, la lletra no. Primer que la volien fer en castellà i llavors traduir-la. I ja van veure que no. I a més tractava d'una noia que era guapa i no sé què.. i és clar això no ens agradava i dèiem... i en Victor deia això ho ajuntarem amb el vostre i nosaltres no ho volíem, però al final com que els hi van dir que no farien més *rap* doncs ja vam quedar amb la nostra, però després van tornar i pensàvem que tindríem de posar aquella lletra que havien fet però al final no. Nohaila: Nosaltres quan va tornar en Ximbo, ell no volia tocar, en principi, ell deia que no volia fer res, només volia estar aquí i no fer res. Però després li vaig anar a dir a l'Ester, no vol tocar el tambor i no vol fer res. L'Ester em va dir que ell ha entrat, però ha entrat amb unes condicions, que ha dit que

treballaria amb tot el grup i que s'esforçaria. I després jo li vaig recordar que has dit davant dels mestres que t'esforçaries i tot i després va dir que vale però ja tocaré el tambor que tenia al principi. Però el tambor el tenia el grup de la Neus i després aquí van haver-hi problemes.

Neus: Que ja es van resoldre.

Nohaila: I al final vam tocar, no el vàreu tocar vosaltres. Vam canviar els instruments. L'Ilias com que no podia tocar, el vam posar a cantar en Ximbo va tocar els bongos i en Kevin va tocar el tambor. Van canviar els instruments però es sabien el ritme de l'altre.

Neus: Com que hi havia també problemes amb els instruments, perquè si aquest tambor era d'aquest, que no, que era de l'altre... i amb el xilòfon també va haver-hi un problema. Hi van haver problemes, però al final tot es va resoldre."

"...ha sigut molt divertit.

Clara: Molt divertit i a més aprens paraules que ja et queden, perquè és com una cançó que s'aprèn més que mirant el llibre i estudiant. És més divertit.

Neus: És una altra manera d'aprendre música i anglès d'una forma més divertida".

Les alumnes parlen de manera explícita de l'estrès que va comportar l'estira i arronsa entre uns i altres membres del grup, també surt l'expressió "*M'havien destrossat*", referint-se al fet que ja havien acabat la paciència d'aquella persona.

"Nosaltres és que ja saps hi va haver uns nens que es van portar malament i van plegar i nosaltres ja havíem començat i llavors ja vam canviar tot el ritme i quan van venir, per això al nostre grup ens va costar molt perquè primer teníem el ritme, se'n van anar vam canviar de ritme i van tornar i teníem de tornar a fer el ritme per això te'n recordes que jo aquell dia estava així que m'havien destrossat perquè havíem de tornar a canviar el ritme i tot.

Nohaila: Jo el meu grup que és el de 5è també ens va passar una cosa així. No tants nens, però també, per exemple en Ximbo que era el que tocava el tambor el van castigar i el necessitàvem i ho vam haver de canviar per l'Ilias. Després l'Ilias el vam haver de canviar per cantar. Però llavors jo també em vaig estressar, perquè hi havia en Kevin i alguns nens que no feien el que els deien les mestres i així el que parlàvem tots. Després jo em vaig estressar i ja ho vaig deixar perquè si no ho feien bé ja no en tenia ganes".

En un altre moment també parlen d'enuig pel fet que hi havia gent que tenia moltes ganes de participar en la composició dels *rap* i altres que no els

agradava. Per això a vegades s'enfadaven i altres vegades reconeixen que estaven contentes.

"Neus: La meua de sentiments hi havia una estrofa que era com d'enuig, que de vegades s'enfadava, que de vegades estaves contenta, que la vam fer una mica de com estàvem nosaltres i no era de protesta, protesta, era de sentiments".

Finalment també parlen de vergonya per haver de cantar davant dels seus companys de 5è.

"Nohaila: Jo vull dir una cosa. Que per mi la Neus quan es movia ho feia molt bé, perquè ella tenia vergonya però al menys ho intentava, però la Melina, que és la seva germana (de la Clara) tots li anàvem dient mou-te.

Neus: Però ella encara té més vergonya. És molt tímida.

Nohaila: Es quedava així. Veia tots els nens de 5è i es quedava, no sé, com que hi havia massa gent. Quan se'n van anar els de 5è i només ens vam quedar els de 6è com que ja ens coneixem més, per mi es va moure una miqueta més que quan hi havia els nens de 5è que estava ai, ai, ai, que no em surt.

Neus: És que hi havia la càmera, hi havia en Gil, hi havia el públic i el nostre grup que havíem tingut més problemes que els altres ens feia vergonya".

Seguint el fil de l'entrevista podem conèixer el procés creatiu dels *rap*. Les alumnes expliquen que actuen de forma autònoma, però que les mestres donen suport i ajuda. Mostren un interès per a l'aprenentatge i sobretot reconeixen que han après més perquè ho han fet ells, perquè han fet servir la llengua (Artigal, 2005) per a fer una cosa que tenia sentit, no per a una comunicació artificial de l'aula. El *rap* els ha permès de relacionar el treball de l'aula amb el que ells realment volen expressar.

"Neus: És una altra manera d'aprendre música i anglès d'una forma més divertida

Nohaila: I a més el que escris ho entens. Ho entens perquè com que ho has fet tu.

Neus: I al final et sents satisfet d'haver-ho fet tu i el teu grup".

Tot i que es va procurar que quedessin respostes totes les preguntes que la investigadora va plantejar, en més d'un moment va ser més important deixar que les alumnes s'expliquessin de manera lliure, sense la necessitat de seguir el guió establert.

En l'entrevista hem trobat indicis per a totes les categories, tal com es pot veure en el punt 9.1 de la triangulació de les dades.

#### **8.3.4.2 Entrevista inicial a les mestres**

Les entrevistes a les dues mestres que intervenen en el projecte es van portar a terme per separat. A finals de novembre de 2010 ens vam entrevistar amb la mestra de música i a mitjans de desembre amb la mestra d'anglès. Cap d'aquestes trobades no es va enregistrar. Bàsicament les trobades van servir per a organitzar les sessions i planificar el calendari.

En aquestes entrevistes vaig plantejar una proposta d'organització de les sessions. La mestra d'anglès va proposar uns retocs, precisant que per la dificultat que significava escriure textos en llengua anglesa per part dels alumnes, seria més convenient dedicar més hores a aquest treball individualment, abans de fer el treball conjunt de música i anglès. Les dues mestres es van avenir a aquesta organització i ja vam quedar que cadascuna faria la seva planificació concreta de cadascuna de les sessions que calia portar a terme, tant de cada assignatura en concret com conjuntament.

### **8.3.4.3 Entrevista final a les mestres**

El dia 13 de maig de 2011 ens vam trobar a l'escola Sta. Caterina de Siena de Vic la directora del col·legi, la mestra de música, la mestra d'anglès i la investigadora, per tal de fer una valoració del projecte interdisciplinari d'anglès i de música portat a terme a l'escola durant el segon trimestre del curs 2010-11. En aquesta reunió, també hi va ser convidada la tutora del grup, però per motius d'agenda no va poder ser-hi present. Malgrat això, va deixar la seva valoració per escrit.

Hi va haver dos plantejaments. Per part meua vaig elaborar unes preguntes amb la intenció de gravar l'entrevista i poder-la utilitzar per a aquesta tesi (Annex 11). En el moment d'arribar allà, una de les mestres no va donar permís per enregistrar aquella conversa i per aquest motiu no en tenim la gravació.

Per la seva banda, la directora de l'escola ens va enviar, previ a la reunió del 13 de maig, un full d'avaluació del projecte "*Rap in English*" amb 12 ítems a valorar de l'1 al 10, segons si valoràvem com a poc satisfactori fins a plenament satisfactori (Annex 12). A més hi havia un ítem numero 13 per a fer observacions i propostes de millora. Alguns enunciats dels ítems variaven segons si l'avaluació anava adreçada a les mestres o a la investigadora. Així per exemple l'ítem 2, quan anava adreçat a les mestres deia: *Acceptació personal del projecte*, i el que anava adreçat a la investigadora deia: *Acceptació del projecte per part de les mestres especialistes*. En l'ítem 3, també s'hi observen diferències, ja que el full d'avaluació adreçat a les mestres deia: *Explicació clara dels objectius pretesos amb el projecte*, molt diferent del que deia el full

d'avaluació de la investigadora: *Acceptació del projecte per part de la tutora*.

Per aquest motiu l'ítem tres serà analitzat dues vegades, ja que els dos enunciats són molt diferents. L'ítem 2, en canvi, entenc que es pot analitzar globalment, ja que en aquest cas el mot *personal* es refereix a *mestres especialistes*. A banda d'aquests dos ítems, no s'observen més diferències.

Un cop establert el plantejament de l'avaluació proposada per la direcció, passem a veure les valoracions que cadascun dels docents ha fet del projecte interdisciplinari. A continuació s'exposa un resum de les valoracions.

La tutora del grup de 6è, en la seva avaluació escrita, va valorar el projecte en general com a molt satisfactori, ja que tots els ítems van ser valorats entre el 9 i el 10. Els únics ítems que va valorar amb un 4 i un 5 són els ítems que es refereixen a l'organització prèvia a la posada en marxa del treball interdisciplinari. La tutora valora amb un 5 els ítems 3 i 4 i amb un 4 l'ítem número 5, que fa referència a la *Gestió i organització de l'activitat* i, a més, hi afegeix que els ha afectat a les hores de reunió de la coordinació del cicle, ja que les dues mestres especialistes estaven ocupades les dues hores de la tarda del divendres i això també implicava les tutores de 6è i 5è.

La valoració que en fem les altres participants en la reunió pel que fa al primer ítem, *Acceptació del projecte per part de la direcció*, la mestra d'anglès i jo vam opinar que la valoració havia de ser un 10, ja que la direcció no hi havia posat cap trava i, més aviat al contrari, havia estat l'impulsora del projecte. Així i tot, la mestra d'anglès, va donar una altra volta a la interpretació i ho va valorar



amb un 5, ja que ella argumenta que *"no té res en contra del projecte però va ser imposat"*.

El segon ítem: *Acceptació personal del projecte / Acceptació per part de les mestres especialistes*, la mestra de música ho valora amb un 9, igual que la mestra d'anglès. Per part de la investigadora va ser valorat amb un 9, ja que l'acceptació per part de la mestra de música va ser immediata i molt positiva, amb una resposta molt activa i participativa. D'altra banda, la reticència per part de la mestra d'anglès, que no estava tant disposada a canviar les seves programacions, va disminuir una mica aquesta valoració.

L'ítem tercer, com ja hem anunciat, es valorarà dues vegades segons l'enunciat. En l'enunciat adreçat a la investigadora deia: *Acceptació del projecte per part de la tutora*. En aquest cas, doncs, cal observar que l'acceptació per part de la tutora va ser total, i en tot moment es va mostrar oberta a qualsevol canvi en l'horari. En la segona versió del tercer ítem, *Explicació clara dels objectius pretesos amb el projecte*, les dues mestres no es posen d'acord i la mestra de música ho valora amb un 10, mentre que la mestra d'anglès ho valora amb un 5, i especifica que ella es pensava que no hauria de fer la docència, sinó que la docència es portaria a terme per part de la investigadora. Un altre punt que hi afegeix és que no tenia clar que l'objectiu del treball interdisciplinari era la motivació. Crec que en aquest punt el que ella volia dir és que es pensava que la investigadora volia saber com el projecte influïa en la millora del nivell dels alumnes, i potser fins i tot li va semblar que podria ser un trencament de la seva manera de portar la classe.

Seguim amb el quart ítem, ara ja coincidents en els dos fulls d'avaluació de les mestres i el de la investigadora: *Preparació prèvia de la tasca a fer per les tres parts*. Aquí la mestra de música ho valora amb un 8 i no dóna cap explicació, mentre que la mestra d'anglès ho valora amb un 6 i hi afegeix que "*bé o malament tothom ho ha preparat de la millor manera*". En el meu cas, ho valoro amb un 7, i voldria aquí fer una breu explicació. Abans de començar el projecte vaig fer arribar algunes idees en forma de fitxes a la mestra d'anglès, pensant que serien només això, unes idees que després ella milloraria i arranjarà a les necessitats de les seves sessions. Més endavant em vaig adonar que de fet aquell era el material que la mestra havia fet servir, sense cap mena de modificació. Pel que fa a la mestra de música, li vaig suggerir només unes quantes idees que ella va millorar extremadament, i a més hi va introduir moltes idees que van resultar molt productives per al treball que s'havia de portar a terme.

Quant al cinquè ítem, *Gestió i organització de l'activitat a l'escola*, les dues mestres ho valoren de diferent manera; i, si la mestra de música ho valora amb un 8, la mestra d'anglès ho valora de manera poc satisfactòria, ja que només ho puntua amb un quatre. La mestra d'anglès al·lega que les sessions de cloenda s'han canviat segons la marxa, referint-se que al final es va fer una sola sessió que incloïa la gravació i el concert pel grup de cinquè. Aquest canvi la va afectar, ja que per qüestions alienes al projecte i a l'escola, la mestra no hi va poder ser aquell dia. En aquest sentit, la mestra d'anglès està queixosa

que no es busqués un altre dia per fer el concert als alumnes de cinquè, en el qual ella també pogués ser present.

Passem ara al sisè ítem, que demana *Resposta grup-classe: interès i participació*. La mestra de música ho valora amb un 9. Aquí, hi voldria afegir un comentari que la mestra tutora va deixar escrit, on ens explica que els alumnes han estat motivats, però s'ha posat en evidència el seu nivell d'anglès i el fet que estan poc habituats amb els instruments musicals. La mestra tutora comenta que els alumnes no han fet gaire bon ús dels instruments, no els han tractat amb prou respecte i no els utilitzaven correctament. Aquest ítem és valorat amb un 7 per part de la mestra d'anglès sense més comentaris afegits. Per part de la investigadora es valora amb un 10, ja que la resposta dels alumnes, si més no, els dies en què es va fer l'observació van prendre una actitud molt participativa i en tot moment l'alumnat va mostrar interès pel treball d'anglès i de música.

*Adequació del projecte als nens/es de 6è* és el que es demana en l'ítem número 7. Per part de la mestra d'anglès és valorat amb un 5, comentant que la producció lliure en llengua anglesa és difícil i sobretot si es tracta de rima. La mestra de música ho valora amb un 8, sense més comentaris.

Continuant amb el tema de si era adequat o no aquest projecte, l'ítem vuitè demana *l'Adequació del projecte als continguts curriculars de 6è*. En aquest cas la mestra de música ho valora amb un 8, és a dir, que creu que el projecte és força adequat als continguts curriculars de 6è, ja que s'ha pogut treballar el ritme i la melodia. La mestra d'anglès ho valora amb un 4 al·legant que "*la rima*

*no és contingut curricular en llengua anglesa*”. En aquest punt crec que val la pena introduir aquesta cita extreta del *currículum* d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2009), pàgines 66 i 67:

Currículum educació primària – Decret 142/2007 DOGC núm. 4915

### **Primera Llengua estrangera** **DIMENSIÓ COMUNICATIVA**

#### **Parlar i conversar**

· Reproducció i producció de textos orals com cançons, poemes, rimes, narracions, textos breus relacionats amb continguts curriculars d'altres àrees o amb la pròpia àrea, emprant el llenguatge verbal i no verbal.

#### **Escriure**

- Producció de paraules, expressions i textos relacionats amb situacions de la vida quotidiana.
- Producció de textos (descripcions, diàlegs, narracions, poemes) d'extensió controlada seguint models treballats a l'aula amb una finalitat comunicativa, utilitzant, quan calgui, els recursos que ofereixen les TIC o d'altres llenguatges.

Precisament aquesta tesi, per la seva aproximació ecològica (Van Lier, 2010) en la investigació que es porta a terme, té en compte el macrosistema constituït pel *currículum* d'Educació Primària. Constatem que hi ha discrepància entre el *currículum* oficial i l'aplicació que en fa la mestra a la seva aula.

L'ítem número 9 valorava la *Facilitat per realitzar el projecte des de la direcció de l'escola*, qüestió que la mestra de música ha valorat amb un 10 i que la mestra d'anglès ha valorat amb un 8 perquè comenta que, com ja havia apuntat la tutora en un ítem anterior, el fet de dotar de més mestres les sessions conjuntes del divendres a la tarda ha fet que no es poguessin portar a terme les coordinacions del cicle superior durant força setmanes.

Per a saber quin ha estat el *Grau d'aprofitament del projecte*, es proposava en l'ítem número 9 que la mestra de música valorava amb un 9. En aquest aspecte la mestra comenta que per exemple els grups dels alumnes no estaven ben equilibrats. A l'hora d'escollir instruments, els alumnes volien els que sonaven més fort. També es lamenta que no es van introduir ritmes corporals i només van utilitzar altres instruments de percussió i melodia. La mestra d'anglès ho valora amb un 6 i explica que la part de música ha anat molt bé, però que a l'hora d'esforçar-se a fer un text en anglès, realitzar la tasca o fer deures, no ha estat fàcil. Per part de la investigadora es va afegir que potser hagués calgut una demostració de *rap* per part d'algun grup consolidat que hagués pogut donar un model del que calia fer una mica més clar.

Quant a la *Satisfacció personal del projecte*, la mestra de música està prou satisfeta amb una valoració de 7 sobre 10, mentre que la mestra d'anglès ho valora molt just amb un 5, i comenta que els nens estan molt contents però que el temari ha quedat endarrerit i que les sessions establertes no eren suficients per a fer correccions i ajustar la música i el text.

Per acabar el qüestionari d'avaluació demanava *Valoració de continuïtat del projecte*. En aquest ítem la mestra de música es mostra predisposada a continuar i hi dóna una valoració de 9. La mestra d'anglès no ho veu clar i diu: "*realment hi veig més inconvenients que no pas avantatges. Els nens no posen interès en la llengua. El temari queda endarrerit. Es necessiten més mestres.*" Tot i que al final hi afegeix que si es canvien algunes coses de procediment "*seria genial*".

En algun punt de l'entrevista es va valorar que el projecte, a més de treballar la música i l'anglès, ha estat interessant perquè s'ha pogut veure que els alumnes es necessitaven entre ells i per tant aquest ha estat un bon exemple de treball cooperatiu, tot i que no estan acostumats a treballar d'aquesta manera.

Un altre punt que es va comentar va ser que havia estat interessant canviar la planificació que la investigadora havia plantejat de bon començament, en la qual es pensava fer les mateixes hores de música que d'anglès. La mestra d'anglès va proposar de fer més hores dedicades a l'anglès que no pas a la música, i això ho valoren com a molt positiu. Amb tot, la mestra d'anglès creu que no ha tingut prou seguretat, i valora que va haver de fer el projecte per força i que no va ser consultada.

Com a conclusió en el full d'avaluació del projecte es demanen *Observacions/propostes de millora* on la mestra de música apunta les observacions següents:

*Treballar la motivació que és la clau de l'èxit.*

*Insistir a crear més amb menys recursos.*

*Va faltar el model i creació d'un rap amb la mestra i entre tots com a mostra; així perquè sabéssim els passos a seguir.*

Aquí, la mestra d'anglès no hi fa cap comentari, però en canvi sí que la tutora diu que el projecte va agafar per sorpresa els mestres implicats, tot i que creu que aquesta proposta és interessant i val la pena ser flexibles per adequar-se a noves propostes. I així s'acaba la sessió d'avaluació del projecte, amb el

compromís d'una nova trobada per a parlar de la continuïtat del projecte de cara al curs vinent, i la directora de l'escola en pren acta (Annex 13).

Si bé s'extreu de l'entrevista amb les mestres que hi va haver poca concreció en els objectius inicials del projecte i la manca de preparació d'una mostra de *rap* conjunta entre les dues mestres de música i anglès, també es valora el treball aconseguit pel que fa a la intel·ligència emocional i l'interès que el projecte va despertar en els alumnes.

Tot i que les dues mestres tenen en compte d'incloure el treball de les dues assignatures, de fet no van escriure la programació conjuntament, sinó que cada mestra va fer la seva pròpia programació. En la programació de l'assignatura d'anglès es va tenir en compte que els poemes havien de ser musicats i seguir un ritme, i en la programació de l'assignatura de música es van fer audicions de música *rap* en anglès. No obstant això, constatem que potser no hi va haver prou interacció entre les mestres per poder aconseguir una fusió total dels dos programes.

El recull de la valoració escrita, juntament amb la programació de les mestres ens ha estat de gran utilitat, ja que les mestres són un dels vèrtexs que formen part de la triangulació de les dades, imprescindible per a la validesa i la fiabilitat de la recerca. A partir de les valoracions hem pogut constatar que hi ha indicadors de les mateixes categories que hem creat a partir de l'anàlisi de les

gravacions i que presentem en forma gràfica en el moment de fer la triangulació de les dades.

### **8.3.5 Programacions de les mestres**

Les mestres de música i d'anglès, davant del repte de portar a terme un treball interdisciplinari van decidir de fer la programació d'una unitat didàctica de manera que contemplés algunes qüestions particulars de la mateixa assignatura i altres qüestions que poguessin tractar conjuntament les dues assignatures. Les programacions de les dues mestres consten en l'annex 14.

De les programacions ens sembla interessant destacar els següents aspectes:

- Les dues mestres procuren proporcionar un model a l'alumnat per tal de guiar-los durant tot el projecte. Per això programen de visionar vídeos on els alumnes puguin veure persones cantant, fent ritmes i component *raps* en anglès.
- En les seves programacions, les mestres tenen interès que l'alumnat se senti relaxat i pugui explorar i expressar-se. També tenen present que cal incentivar l'alumnat a sentir gust per la música. Sobretot, un dels objectius expressats en la programació és fer entendre als alumnes que han de respectar el treball propi i el del grup.
- Incentiven la creativitat, ja que en la programació es demana d'escriure un petit text en llengua anglesa seguint un ritme determinat. També proporcionen un espai d'actuació personal mitjançant la creació individual i col·lectiva de ritmes i melodies. A més de la creativitat, les



mestres tenen per objectiu despertar interès en l'alumnat envers el projecte.

Els aspectes mencionats ens porten a considerar que el projecte reuneix les condicions bàsiques per a valorar-lo com interdisciplinari, ja que hi ha una interacció entre les dues disciplines (Gutiérrez Cordero, 2011), que va més enllà de la pura comunicació d'idees. En aquest projecte podem parlar d'integració de conceptes i d'enriquiment mutu.

El currículum (Generalitat de Catalunya, 2009) contempla el fet de portar a terme un treball que incentivi la creativitat i el control de les emocions.

**La competència bàsica d'autonomia i iniciativa personal.**

És l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i portar endavant les accions, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos. (Generalitat de Catalunya, 2009) pàgs.7-8

### **8.3.6 Fitxa d'observació**

La fitxa d'observació ha estat útil en aquesta investigació, pel fet que ha suposat un moment de reflexió (Estaire, 2004) per part de la investigadora. A més ha estat un instrument que ha contribuït a proporcionar més informació de la que les transcripcions de les gravacions podien donar. Les observacions d'aula han servit per aportar més informació en l'anàlisi de les transcripcions, ja que amb l'ajuda de les observacions i la seva fitxa corresponent s'ha pogut aportar informació contextual i concretar l'acció executada. La fitxa d'observació i les transcripcions han estat els instruments que han contribuït a desenvolupar el vèrtex del triangle corresponent a la investigadora.

A continuació s'inclou a tall d'exemple una fitxa-observació d'una de les sessions del projecte en què la investigadora va ser present. La fitxa està basada en una proposta de Sheila Estaire (2004). En l'apartat d'annexos, hi figuren les observacions preses de totes les sessions enregistrades (Annex 15).

Taula 8.3

*Fitxa d'observació 18 de febrer 2011.*

<b>ASSIGNATURA:Música i Anglès</b>	<b>DIA: 18 de febrer 2011</b>
<b>ASPECTES A OBSERVAR</b>	<b>ANOTACIONS/COMENTARIS</b>
<b>Programació</b>	
Objectius: claredat, adequació.	Escotar música <i>rap</i> anglesa, espanyola, catalana. Saber què és melodia i acompanyament a partir de l'audició dels diferents models de rap en anglès. La Mestra 1 té com a objectiu repassar les sessions anteriors i interioritzar el ritme amb text anglès.
Especificació dels continguts:  Claredat, adequació.	Els continguts són clars i adequats. La Mestra 1 proposa el text:  <i>I'm.....I'm from Vic For breakfast I eat pa de pessic I like ..... I don't like..... I'm ..... I'm from Vic</i>
Tasques, fases i seqüenciació:  Selecció, adequació, coherència,  Planificació detallada.	La primera mitja hora estan tot el grup-classe junt. El grup es trasllada a la sala polivalent, on hi ha la pissarra digital. Tot el grup es mira vídeos de <i>rap</i> en youtube. La Mestra 1 va assenyalant els punts interessants.  La Mestra 1 recorda en què s'han de fixar a l'hora de compondre música <i>rap</i> .
Equilibri/integració de les destreses	La Mestra 1 treballa el ritme i el text.
Varietat d'agrupaments i dinàmiques de la classe.	Primer tot el grup-classe i després es divideixen en tres grups.

Aula	
Distribució de taules i cadires.	La primera part, a la sala on hi ha la pissarra digital asseguts a terra. La segona part, distribuïts en tres aules sense cadires, utilitzen les taules per posar els instruments.
Parets i altres recursos: com s'aprofiten.	És l'aula polivalent, on fan psicomotricitat els alumnes de cursos d'infantil i on també hi ha la pissarra digital. S'utilitza la pissarra digital per mirar uns quants vídeos de <i>Rap</i> en <i>youtube</i> .
Atmosfera general	Els alumnes estan atents i els agrada veure i escoltar els vídeos en <i>youtube</i> on veuen uns nois fent música <i>rap</i> .
Interacció P/AA i AA/AA	La Mestra 1 els demana si senten el ritme <i>rap</i> en els diferents vídeos que visionen.

Alumnes	
Interès, motivació, participació, iniciativa. Aportació al treball de classe, atenció, esforç.	Els alumnes participen i estan atents. Els agrada veure i sentir cantar <i>rap</i> . Alguns fins i tot fan les accions que veuen en el vídeo.
Ús de la L2 com a llengua vehicular.	Només s'usa la L2 per a demanar si ho han entès i quines paraules han entès.  Els alumnes reciten el <i>rap</i> en anglès.
Forma de treballar individualment i en grup.	La primera mitja hora treballa tot el grup-classe i l'altra mitja hora separats en tres grups i en tres espais diferents.
Grau de responsabilitat i autonomia.	Els tres grups treballen en tres espais diferents. Hi ha dues mestres, la d'anglès i la de música, però sempre queda un grup que va treballant sol. De fet les mestres hi són només com a observadores, però el treball és totalment autònom.
	La Mestra 1 demana què s'ha fet en acabar la

Capacitat d'avaluar allò que s'ha fet.	sessió.
<b>Professor:gestió de la classe, suport a l'aprenentatge, habilitats docents.</b>	
Atenció a la motivació.	Les mestres recorden en què s'han de fixar a l'hora de compondre música <i>rap</i> . Les mestres han buscat vídeos a <i>you tube</i> , que són molt adequats per al treball que cal fer i això motiva perquè sobretot n'hi ha un de molt entenedor.
Explotació de materials i tasques.	L'ús de les noves tecnologies com la pissarra digital per visionar diversos vídeos de <i>You tube</i> .
Activació de coneixements previs i establiment de connexions entre allò que és nou i allò que ja saben.	La Mestra 2 fa un repàs de les sessions anteriors i fa recitar el ritme amb text en anglès que ja havien fet a la sessió anterior.
Atenció a la diversitat.	Totes les propostes que vénen dels alumnes són acceptades.  Els alumnes ajuden als alumnes nouvinguts que tenen dificultats per entendre la llengua i no saben com respondre. Tots els alumnes es respecten.  S'ajuda a una alumna que té dificultats de moviment per baixar les escales.
Criteris i procediments d'avaluació.	Al final de la sessió els alumnes reproduïxen allò que han fet.
Instruccions: claredat, precisió.	Les instruccions són clares. Es recorda als alumnes en què s'han de fixar quan mirin els vídeos en <i>youtube</i> . La Mestra 2, quan miren el vídeo <i>30 Words</i> , els va indicant i demanant si veuen les paraules que utilitza el compositor per fer la cançó de <i>rap</i> . La Mestra 1 explica que les paraules que surten de color groc són les paraules que utilitza i que, a més, l'autor procura agafar les paraules de manera que rimin.
	Es procura tractar-lo de manera positiva. Els alumnes s'ajuden entre ells per reconèixer els

Tractament de l'error.	errors.
Ús de recursos visuals. Altres recursos.	Ús de la pissarra digital i d'internet. Visualització de vídeos en <i>youtube</i> .
Desenvolupament de les destreses.	<i>Listening, Speaking, Reading.</i>
Formes de treballar els continguts lingüístics.	A la classe es treballen els continguts d'anglès i música, ja que els vídeos que es visualitzen són en anglès. La Mestra 1 de música recomana que es fixin en les paraules sobreimpressionades que són en anglès i demana quines paraules han entès. La Mestra 1 de música els fa fixar que les paraules en anglès, encara que no les entenguin totes, rimen entre elles.
Formes de treballar altres continguts.	Durant la classe es treballen continguts de música i d'anglès de manera interdisciplinària, ja que els alumnes escolten vídeos a <i>youtube</i> on la lletra és en anglès. Els alumnes escolten la melodia, el ritme i les rimes, aquest és un treball interdisciplinari de música i anglès.  La Mestra 1 de música insisteix a demanar que els alumnes escoltin el ritme.
Formes de començar i acabar la classe i de marcar les diferents fases de treball.	El fet de canviar d'aula ja marca les diferents fases de treball. La primera part de la sessió és d'observació i la segona part de creació de la música <i>rap</i> en tres grups.
Consecució d'objectius.	Escoltar diversos timbres amb els instruments de percussió. Valorar i respectar el treball musical propi i el dels altres.
Comentaris generals.	En aquesta sessió les mestres de música i anglès treballen de manera conjunta i interdisciplinària.

Adaptada de Sheila Estaire (Estaire, 2004)

## **9. TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS**

Hem estudiat des d'una aproximació ecològica els diversos nivells de l'aula: el currículum de 6è de primària referit a l'anglès i a la música, el treball interdisciplinari de les dues assignatures, i les sessions concretes destinades a portar a terme el projecte *rap*. Tot això, ho hem fet tenint en compte els punts de vista de les diverses persones implicades en el projecte: els alumnes, les mestres i la investigadora. Retornant a la imatge de la litografia d'Escher (Van Lier, 2010), en un fragment de les transcripcions que han quedat analitzades, han quedat reflectits els tres nivells de visió.

En el capítol anterior, hem pogut veure l'anàlisi dels fragments que hem considerat més representatius pel fet que hi podem constatar un alt nombre de manifestacions de les diferents categories de motivació, emoció, creativitat i interès. Ara, en la interpretació dels resultats, volem representar en un nivell d'anàlisi superior què es fa i es diu a l'aula quan s'ha aplicat un determinat codi de categoria. A més d'agrupar les mostres de manifestacions de les transcripcions, farem una triangulació amb les dades extretes dels qüestionaris, l'entrevista i els dossiers dels alumnes, així com de l'entrevista i les programacions de les mestres. Observarem si les mateixes categories es manifesten en les dades obtingudes a partir dels altres instruments de recollida de dades. La triangulació dels instruments i dels diferents punts de vista ens ajudarà a extreure conclusions que permetran donar resposta a les preguntes de la tesi.

L'eix de l'agrupació el constitueixen les macrocategories que hem subsumit sota el concepte de **motivació** i que recordem que són les següents:

- F1 Poden actuar seguint models.
- F2 Poden treballar en un ambient relaxat.
- F3 Poden conèixer els objectius i les parts de la tasca.
- F4 Poden fer aportacions i contribuir al desenvolupament de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.
- F5 Poden rebre suport i mostrar autoconfiança.
- F6 Mostren interès per l'aprenentatge.
- F7 Poden actuar de forma autònoma.
- F8 Tenen espai d'actuació personal/individual.
- F9 Poden relacionar el que s'aprèn amb la cultura i la vida fora de l'aula.
- F10 Tenen capacitat per a identificar-se amb el rol de l'activitat que se'ls demana.
- F11 Saben treballar de manera cooperativa.
- F12 Són capaços de transmetre als companys allò que se'ls ha explicat.

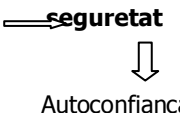
En la triangulació hem optat per integrar les manifestacions de les microcategories que havíem subsumit sota els conceptes de **creativitat**, **emoció** i **interès**, en la síntesi interpretativa corresponent a cada macrocategoria.

### 9.1 Síntesi d'indicadors de categories

Indicadors de les diferents categories en el corpus de dades analitzades:

	INVESTIGADORA	ALUMNES	MESTRES
CATEGORIES	TRANSCRIPCIÓ	QUESTIONARI ENTREVISTA DOSSIER	ENTREVISTA PROGRAMACIÓ DE MÚSICA PROGRAMACIÓ D'ANGLÈS
Poden actuar seguint models.	.Els alumnes actuen seguint un model. .Les mestres presenten el model.	.Les alumnes expliquen que el mestre presentador ensenya als alumnes com ho han de fer. .S'explica que fan una presentació seguint el model. . Dossier confeccionat segons el model que proporciona la mestra d'anglès.	.Les mestres expliquen que preparen el model a seguir. .Es constata la manca de preparació d'una mostra de <i>rap</i> conjunt mestres i alumnes. .Audició de diferents models de música rap en anglès. . Observació a través de vídeos de l'aplicació del ritme corporal. .Model de ritme: ti, ti, ta. .Ecoltar models de <i>Nursery Rhymes</i> . . Mostrar exemples de paraules que rimen.
Poden treballar en un ambient relaxat.	.Riuen .Fan bromes .Expressen <b>emocions</b> : alegria, tant explícita com implícita. .Interactuen: Mestres-Alumnes: fan preguntes guiades fan preguntes espontànies Alumnes-Alumnes .S'ajuden entre ells.	.Expressen sentiments. .Se senten relaxats. .Expressen alegria i vergonya. .Es diu que han experimentat <b>emocions</b> d'alegria, tristesa, enuig, estès, vergonya, avorriment, por, sorpresa, optimisme, decepció, obediència. .Es comenta que alguns alumnes participen i altres no. .S'explica que s'ajuden entre ells. .Expressen <b>emocions</b> : tristesa, avorriment, por.	.La tutora expressa que treballen la intel·ligència <b>emocional</b> . .Ensenya el gust per escoltar música. .Valors de respecte pel treball propi i dels altres. .Poden expressar-se i explorar sentiments. .S'ajuden entre ells.
Poden conèixer els objectius i les parts de la tasca.	.Les mestres anticipen el que han de fer els alumnes .Els alumnes fan preguntes. .Els alumnes estan atents.	.Les alumnes diuen que la tutora i en Gil expliquen el que han de fer. . Tasques preparades per a aprendre a fer rimes i escriure poemes.	.Una mestra opina que els objectius no han estat prou clars per a elles. .Preparació prèvia de cadascuna de les sessions amb els objectius que es volen



			aconseguir en ambdues assignatures.
Poden fer aportacions i contribuir al desenvolupament de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.	<p><b>Creativitat:</b></p> <p>.Aportacions dels alumnes en el primer poema que s'allunyen del model proposat per la mestra.</p> <p>Noms: Esport: bàsquet 10 alumnes futbol 6 alumnes ciclisme 1 alumna Art: música 2 alumnes</p> <p>Accions: Art: dibuixar 5 alumnes cantar 5 alumnes ballar 4 alumnes pintar 4 alumnes llegir 1 alumna escriure 1 alumna</p> <p>Lleure: jugar 3 alumnes estar amb les amigues 2</p> <p>.Primer esbós de poemes dels sis subgrups.</p> <p>. Elecció d'instruments.</p> <p>.Creació de ritmes (dues corxeres i una negra).</p> <p>.Creació de melodies:</p> <p>Repetició de melodies conegudes.</p> <p>Cada grup crea la seva melodia.</p>	<p>.Els ítems relacionats amb la creativitat augmenten en el qüestionari final.</p> <p>.Les alumnes expliquen quin ha estat el procés creatiu.</p> <p>.Els alumnes creen un petit poema amb una estructura concreta.</p> <p>.Fan un treball guiats per a aprendre a fer rimes</p> <p>.Escriuen un poema on només han d'omplir uns espais buits amb paraules que rimin.</p> <p>.Escriuen un <i>Limerick</i> per a treballar la rima.</p> <p>.Fan agrupaments lliures de paraules que rimen:</p> <p>.Producció final dels rap en grups.</p>	<p>.Es reivindica l'ús de la percussió de parts del cos en detriment d'altres instruments.</p> <p>.Es qüestiona l'acompliment del currículum de llengua estrangera.</p> <p>.Creació del rap propi (instruments, ritmes, melodies).</p> <p>.Inventar melodies i ritmes.</p> <p>.Interpretar produccions col·lectives.</p> <p>.Seguir el joc de la presentació.</p> <p>.Fer frases amb estructures concretes.</p> <p>.Exposició oral del text en anglès seguint el ritme.</p> <p>.Ajustar música rap i text en anglès.</p> <p>.Pràctica de la creació del grup, ajustaments i retocs del text.</p>
Poden rebre suport i mostrar autoconfiança.	<p>.Ús del plural per part de la mestra.</p> <p>.Tècnica de bastida </p>	<p>.Els ítems relacionats amb la seguretat augmenten en el qüestionari final.</p> <p>.Les alumnes valoren l'ajuda de la mestra en la confecció de la lletra.</p> <p>.Les alumnes valoren l'ajuda de la mestra en la composició del ritme i la melodia.</p> <p>.Les alumnes valoren les idees que les mestres proporcionen.</p>	<p>.Les mestres constaten el suport rebut per part de la direcció.</p>
Mostren interès per a l'aprenentatge.	<p>.Els alumnes fan preguntes perquè les mestres obren torn de preguntes.</p> <p>.Els alumnes fan preguntes espontàniament per curiositat.</p>	<p>.Els ítems relacionats amb l'interès es mantenen igual o augmenten en el qüestionari final.</p> <p>.Les alumnes s'identifiquen amb el</p>	<p>.Les mestres valoren l'interès de l'alumnat en un percentatge alt.</p> <p>.Es demana que l'alumnat mostri respecte i interès pel projecte.</p>

	<p><b>.Interès individual:</b>                  .un alumne s'identifica amb el ritme <i>rap</i>                  .una alumna pregunta</p> <p><b>.Interès de grup:</b>                  .Tots volen participar tocant instruments                  .Ús del vocabulari dels sentiments.  <b>.Interès</b> per a ampliar el vocabulari.</p>	projecte.	
Poden actuar de forma autònoma.	.Prenen decisions sense la mestra. .Escriuen lliurement sense limitacions per part de la mestra. .Trien l'instrument lliurement. .Interactuen entre ells sense la mestra .Es corregeixen entre ells.	.S'explica que resolen els conflictes que hi ha entre ells a l'hora d'escollir instruments i d'escriure les lletres de la cançó. .S'explica que es distribueixen les feines que cal fer en el grup: escriure la lletra, compondre música i ritme, cantar, tocar instruments, ballar. .Utilitzen el diccionari, apunts de cursos anteriors i altres llibres per a buscar paraules que rimin per a poder fer les activitats del dossier.	.La mestra d'anglès adverteix de la dificultat de fer rima en anglès.
Tenen espai d'actuació personal/ individual.	.Poden dir dues coses que agraden a cadascú. .Cada grup fa el seu poema sense cap restricció excepte el nivell de llengua. .Cada membre del grup pot dir-hi la seva. .Entre tots escriuen el poema. .S'allunyen del model proposat per les mestres. .Creen el ritme i la melodia segons el seu gust.	. Cada alumne/a pot buscar paraules que rimin, per a poder completar els seus propis exercicis.	.Es demana que l'alumnat faci la composició de ritmes i músiques seguint esquemes. .Es demana seguir el joc de la presentació lliure en català i anglès, sense perdre la pulsació. .Es demana completar frases amb una estructura determinada. .Es demana escriure un text petit amb una estructura donada. .Es proposa una autoavaluació.
Poden relacionar el que s'aprèn amb la cultura i la vida fora de l'aula.	.Ecolten enregistraments de música <i>rap</i> . .Canten caçons que han sentit a la televisió o a la ràdio. .Relacionen el que han fet en classes anteriors, fora del projecte. .Comuniquen a través de la composició del <i>rap</i> .	.Les alumnes expliquen que han expressat en els <i>rap</i> allò que viuen a l'aula. .Ecolten produccions pròpies del folklore de la cultura anglesa i en guarden una mostra en el dossier.	.La mestra d'anglès manifesta que els continguts no són gaire adequats per a alumnes de 6è. .La mestra de música considera que els continguts són molt adequats per a alumnes de 6è. .Es proposa que escoltin i mirin vídeos amb diverses persones cantant <i>rap</i> en

English Rap: Una proposta interdisciplinària d'anglès i de música per a Primària

			<p>anglès.</p> <p>. Es proposa que mirin vídeos amb alumnes de 6è fent percussió corporal.</p> <p>.Es proposa que mirin vídeos amb produccions pròpies del folklore de la cultura anglesa.</p>
Tenen capacitat per identificar-se amb el rol de l'activitat que se'ls demana.	<p>.Incorporació de vocabulari informal.</p> <p>.Ús de gesticulacions i accions pròpies de cantants de música <i>rap</i>.</p> <p>.Proposen activitats.</p>	<p>.Les alumnes expliquen que un alumne va fer ús de la protesta a través del <i>rap</i>, per a denunciar que l'escola no li agrada.</p> <p>.Els escrits són una plataforma de denúncia o protesta.</p>	
Saben treballar de manera cooperativa.	<p>.Ajuden als companys que tenen dificultats.</p> <p>.Deixen torn perquè hi puguin participar tots.</p> <p>.Treballen en grups cooperatius.</p> <p>.Respecten el torn de paraules.</p>	<p>.Les alumnes expliquen que tots hi van participar.</p> <p>.Expliquen que entre tots van triar la lletra i el ritme que els agradava més.</p> <p>.Expliquen la satisfacció que els ha produït de fer les coses en grup i pel grup.</p> <p>.Les alumnes relaten com s'ajuden per a trobar les paraules</p>	<p>.Es demana que es relacionin entre ells i es respectin les produccions dels altres.</p> <p>.Es proposa de practicar col·lectivament un patró rítmic i interpretar-lo.</p> <p>.Es dissenya el treball de grup.</p>
Són capaços de transmetre als companys allò que se'ls ha explicat.	<p>.Transmeten les idees d'un alumne a un altre.</p> <p>.S'han imbuït de la idea que representa fer poemes seguint un ritme.</p> <p>.Porten a terme accions que fan veure als altres què han de fer.</p>	<p>.Les alumnes manifesten que s'han ajudat per a fer entendre la idea del que és fer <i>rap</i>.</p>	

## **9.2 Conclusions categorials**<sup>21</sup>

Després d'haver presentat els indicadors de les diferents categories presents en les dades analitzades passem ara a creuar aquests indicadors per tal de poder obtenir unes conclusions de primer nivell.

Les emocions que trobem expressades en els tres àmbits dels subjectes implicats en el projecte són un indicador que la categoria *F2 Poden treballar en un ambient relaxat* és rellevant per la seva recurrència en els diferents reculls de dades proporcionades pels diferents instruments.

Pel que fa a la creativitat, constatem que les diverses aportacions que fa l'alumnat i que s'expressa des de tots els punts de vista dels participants en el projecte, és un indicador clar que la categoria *F4 Poden fer aportacions i contribuir al desenvolupament de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge* és pertinent en aquesta investigació, ja que és on podem veure que es desenvolupa tota la creació dels poemes *rap* en anglès.

Els alumnes estan atents i desperts davant la novetat del projecte; aquests són indicadors clau que demostren l'interès pel treball interdisciplinari. Els indicadors d'interès que es manifesten ens porten a corroborar que la categoria *F6 Mostren interès per a l'aprenentatge* és rellevant en aquesta investigació.

Finalment, constatem que hi ha dos grans factors que indiquen que la categoria *F5 Poden rebre suport i mostrar autoconfiança* és rellevant. Un és l'ús del plural per part de les mestres i l'altre és la seguretat que manifesten els alumnes que

---

<sup>21</sup> Terminologia de Francisco Cisterna (Cisterna Cabrera, 2005).

van adquirint al llarg del projecte mitjançant l'ús de la tècnica de bastida per part de les mestres. És interessant veure que alguns alumnes s'apropien de formes d'actuar de les mestres.

A partir dels indicis que ens proporcionen les diferents fonts recollides pels diversos instruments podem observar que les categories F1, F3, F7, F8, F9, F10, F11 i F12 són presents en major o menor grau en totes les dades. Així, trobem indicis de la categoria F1 en la transcripció, en el dossier i en l'entrevista de les alumnes i en les programacions d'anglès i de música, i l'entrevista de les mestres. Constatem que hi ha mostres de la categoria F3 en les transcripcions, en l'entrevista de les alumnes i en el dossier, així com en la programació de la mestra de música i en l'entrevista. A partir de les transcripcions, l'entrevista de les alumnes i els dossiers i l'entrevista de les mestres podem extreure que la categoria F7 es manifesta en les dades. També trobem mostres de la categoria F8 en les transcripcions, en l'entrevista amb les alumnes i en els dossiers, així com en les programacions de les dues mestres. De les transcripcions, l'entrevista a les alumnes i els dossiers, l'entrevista a les mestres i les programacions de les dues mestres, podem extreure que la categoria F9 es manifesta en les dades. Trobem mostres de la categoria F10 en les transcripcions i en l'entrevista de les alumnes i en els dossiers. La categoria F11 es constata en les transcripcions, en l'entrevista de les alumnes i en la programació de la mestra de música. Per últim, hi ha mostres de la categoria F12 en les transcripcions i en l'entrevista de les alumnes.

Podem dir doncs que en aquesta aula hi trobem mostres de les categories apriorístiques, basades en les deu estratègies per a motivar l'aula (Dörnyei i Csizér, 1998) i així mateix algunes mostres de les categories que emergeixen de les dades i que es refereixen a l'emoció, la creativitat i l'interès. Constatem que trobem mostres de les diferents categories coincidents en els diferents vèrtexs del triangle.

Que s'hagin trobat indicadors de les manifestacions de les diferents categories en els tres nivells de l'ecosistema, ens permet dir que l'alumnat ha trobat condicions favorables per a seguir el "corrent de motivació dirigida" (Dörnyei i Muir, 2013) i per a promoure la seva "visió" (Dörnyei i Kubanyiova, 2014) com a persones preparades per a *rapejar* en anglès.

### **9.3 Discussió general: Tres mons en una visió ecològica**

Passem ara a creuar les conclusions de primer nivell exposades a 9.2 agrupant-les per la seva pertinença als macroconceptes subjacents a aquesta tesi – motivació, seguretat, emocions, creativitat, interès– per a poder generar conclusions de segon nivell que ens permetran respondre a les preguntes de la tesi.

Així com a l'apartat 9.1 es resumeixen d'una manera ben visual les aportacions fetes des dels tres vèrtexs del triangle (mestres, alumnes i investigadora) agrupades per categories, ara, en aquest apartat 9.3., hem cregut interessant representar mitjançant diagrames de Venn el recull de les diferents aportacions

per part de les tres fonts que intervenen en el projecte, agrupades per les paraules clau de les preguntes de recerca de la tesi i que estan centrades en els canvis que es produeixen en la motivació de l'alumnat quan fem una intervenció didàctica on interactuen les assignatures d'anglès i de música a 6è de primària per a crear un *rap* en anglès. Per això mostrem els resultats en quatre grans grups o aspectes que ens permetran respondre a les preguntes de la tesi.

Tal com hem exposat a l'apartat 9.1, els diferents instruments de recollida de dades ens han permès poder extreure representacions de les categories creades, des dels tres punts de vista dels integrants al projecte. Cadascun dels tres punts de vista està representat en 9.3 per un cercle d'un color. Com que hi ha manifestacions de categories en més d'un vèrtex del triangle (Van Lier, 2010), hem situat aquests indicadors en el punt d'intersecció dels cercles. El punt d'intersecció dels tres cercles, el nucli del diagrama de Venn, ens mostra que l'indicador que hi consta es manifesta en tots els instruments que recullen les tres mirades sobre l'aula, i que per aquest motiu es conclou que podem respondre a les preguntes plantejades en aquesta tesi, i que consten al capítol 1. Tanmateix, també cal valorar la importància que té el fet que hi hagi mostres d'aquestes categories en dos dels tres cercles del sistema.

Recordem que els instruments que proporcionen les dades per part dels alumnes són els qüestionaris, l'entrevista i el dossier, representat pel cercle de color taronja. L'entrevista als mestres i les programacions de música i d'anglès, aporten dades referents al punt de vista de les mestres, i està representat en

color verd en el diagrama. La investigadora s'ajuda del suport de les transcripcions i les observacions de les classes: el color blau del diagrama representa el seu punt de vista.

Passem ara a respondre cadascuna de les preguntes a partir dels diagrames de Venn que mostrem a continuació. Deixarem la resposta per a la pregunta 1 per al final.

### Pregunta 1.1

*El treball interdisciplinari d'anglès i de música, ¿proporciona seguretat i autoconfiança als alumnes, i això els motiva?*

### Seguretat

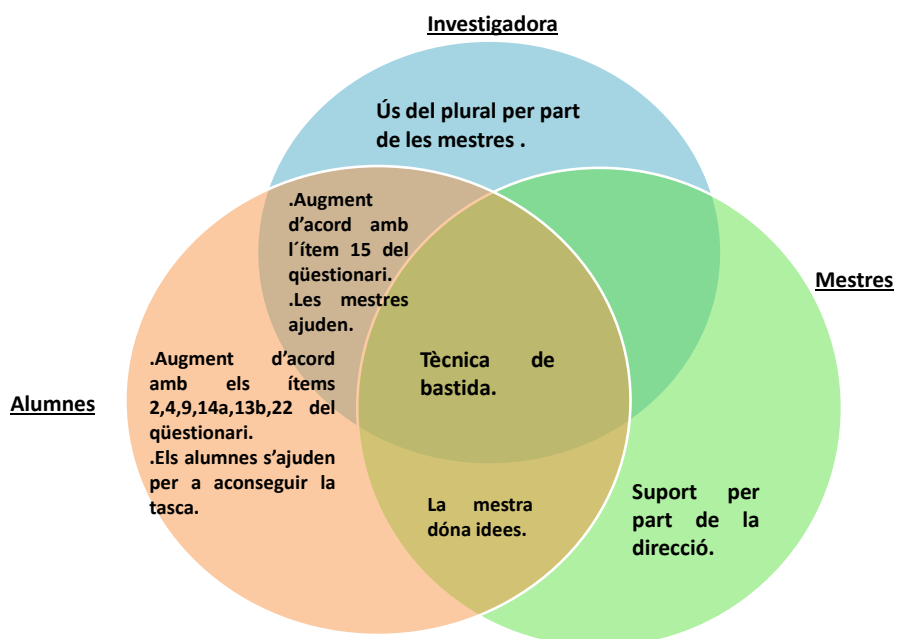


Fig. 9.1 Seguretat



Ens ajuden a respondre la pregunta referida a la seguretat les aportacions que trobem en les transcripcions i en les quals es manifesta l'ús de la 'tècnica de bastida' (Bruner, 1985) per part de les mestres de música i d'anglès. Podem observar que la mestra de música, en diverses ocasions dóna suport als alumnes per a l'elecció dels instruments i també en l'execució dels ritmes que han decidit de fer. La mestra d'anglès, a més de guiar els alumnes en l'aprenentatge de les rimes, els dota de recursos com el diccionari, altres llibres de text o pòsters amb resums d'estructures practicades en altres cursos. Les dues mestres fan de guia i alhora doten d'autonomia l'aprenent i ajuden els alumnes a aconseguir allò que tenen al seu abast amb el guiatge dels mestres (Vygotsky, 1978).

La mestra d'anglès dóna una llibertat total per a escriure els textos. Encara que al principi es proposi un model, no dóna mai una negativa a les propostes dels alumnes. En algun moment observem que la mestra corregeix els errors de llengua dels escrits dels alumnes, però sempre d'una manera positiva, intentant que els alumnes s'adonin dels errors que han comès. Quan els corregeix algun error oral ho fa donant la resposta correcta, no pas reprimint l'alumne amb una negativa.

La mestra de música ajuda a descobrir quins sons produeixen cadascun dels instruments, per a ajudar-los a crear una melodia. Al mateix temps, la podem veure com actua a l'hora de donar suport a alguns alumnes per a saber executar un ritme que ells mateixos han creat.

Aquesta forma d'actuar és comuna a les dues mestres. Tant en les transcripcions com en les entrevistes s'han trobat manifestacions de categories relacionades amb aquest ítem a les dues aules. Les dues mestres actuen sempre de manera positiva i deixen que l'alumnat s'expressi amb llibertat, donant-li sempre el seu suport.

La 'tècnica de bastida' (Bruner, 1985) també és reconeguda per part dels alumnes en el moment que constaten en l'entrevista que les mestres els van ajudar a polir la lletra dels *rap*, amb l'elecció dels instruments i amb l'execució dels ritmes. La 'tècnica de bastida' els dóna una seguretat que les mestres també afegeixen en la seva entrevista i que ha estat possible gràcies al suport rebut per part de la direcció.

Un altre indicador de la implicació i que es vol donar seguretat és l'ús del plural per part de les dues mestres. En l'anàlisi de les transcripcions ens hem adonat que les dues mestres utilitzen el plural quan donen instruccions per a iniciar una activitat; això contribueix a donar seguretat perquè indica que les mestres s'hi impliquen i es consideren com a membres del mateix grup (Carpena, 2012).

Pel que fa als qüestionaris que van respondre els alumnes, els ítems relacionats amb l'augment de la seguretat per part dels alumnes es veuen incrementats en el qüestionari final. Els ítems nous, relacionats amb la seguretat i introduïts en el qüestionari de motivació final, tenen una valoració molt alta, la qual cosa ens reafirma en el sentit que els alumnes encara se senten més segurs al final del projecte. L'autoconfiança, la bona imatge d'un mateix, la reducció del nivell

d'ansietat proporciona més èxit en l'aprenentatge d'una segona llengua (Krashen, 1982).

Un altre aspecte que hem de destacar és que al final del projecte el 95% dels alumnes expressen que estan molt d'acord o bastant d'acord sobre el fet que si canten recorden més les paraules (capítol 8, apartat 8.3.3, figura 8.37 ). Cantar fa augmentar el nivell de confiança en la llengua amb què es canta (Fonseca-Mora, 1999) i contribueix a crear un sentiment de comunitat que ajuda a proporcionar seguretat als alumnes.

En aquest punt, podem afirmar que els resultats obtinguts demostren que el treball interdisciplinari que consisteix a unir música i llengua per a compondre una cançó (Fonseca-Mora, 1999) *rap*, proporciona seguretat i, per tant, contribueix a produir canvis en la motivació. Aquests canvis consisteixen a aconseguir que l'alumnat se senti implicat en el projecte i se senti segur per a escriure un poema amb música i ritme. En aquesta aula, hi veiem a més, la seguretat i l'autoconfiança directament relacionades amb l'actuació docent de les mestres.

## Pregunta 1.2

*Els alumnes de 6è, ¿veuen la utilitat d'aprendre anglès per a expressar els seus sentiments a través de les composicions de rap, i això els motiva?*

## Emocions

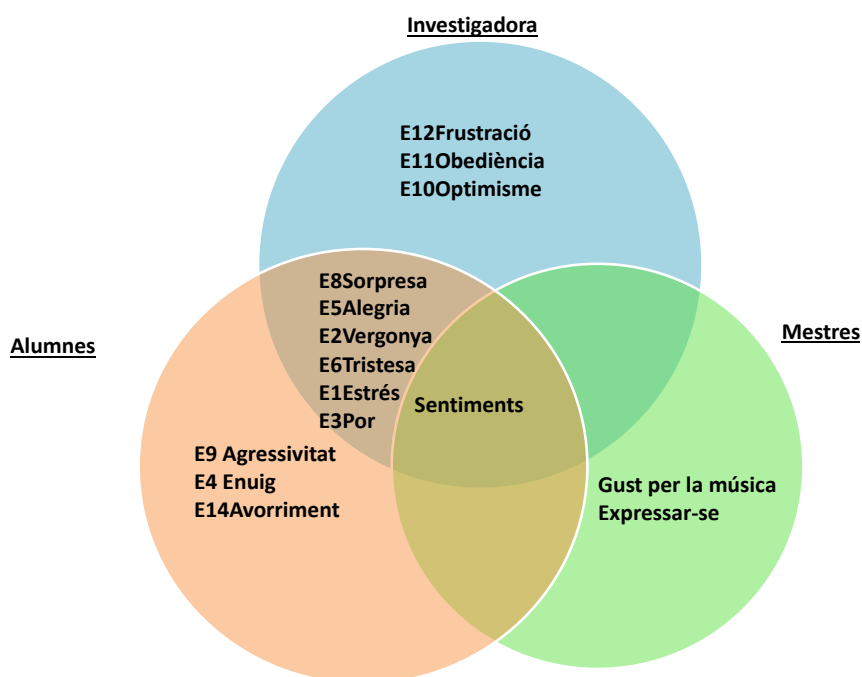


Fig. 9.2 Emocions

Quan els alumnes gaudeixen d'un ambient relaxat a l'aula és quan poden expressar emocions. En el projecte interdisciplinari que s'ha analitzat en aquesta tesi s'ha pogut comprovar que els alumnes manifesten diverses emocions.

Cal diferenciar entre els sentiments o emocions que s'han expressat a l'aula i que podem constatar en les transcripcions, i els adjectius que els mateixos alumnes utilitzen en les seves produccions escrites, per a expressar de manera

explícita aquestes emocions. El fet de tenir en compte les emocions dels alumnes en el projecte (Goleman, 1995), ha permès a l'alumnat de conèixer les seves pròpies emocions, saber gestionar-les, motivar-se un mateix, reconèixer les emocions dels altres, i establir-hi relacions.

Els alumnes riuen, fan bromes, produeixen mostres d'alegria i tot això ho podem constatar en les transcripcions. No obstant, també podem deduir de la seva conducta altres emocions primàries (Aguado, 2005), com poden ser la por, la decepció, l'obediència o l'optimisme. En els qüestionaris es fa palès el fet que, a mesura que evoluciona el projecte, augmenta l'emoció social (Damasio, 2010) de la vergonya, i això també ho corroboren les alumnes en l'entrevista. La nostra interpretació és que aquesta emoció es veu agreujada quan els alumnes han d'interpretar els poemes davant d'un públic, que són els seus companys de 5è curs de primària. Els alumnes també tenen coneixement que es fa un enregistrament de la seva actuació i que es penjarà el vídeo a *YouTube*.

En el qüestionari final es demana als alumnes que valorin si han expressat els seus sentiments en anglès utilitzant la música *rap*. El 68% dels alumnes reconeix que hi estan molt d'acord o bastant d'acord. Per això, podem valorar que els alumnes de 6è, en la seva majoria, han utilitzat paraules en anglès que pertanyen al camp semàntic dels sentiments.

Una de les emocions que els alumnes expressen en l'entrevista és l'estrès que els ha comportat aquest treball. Per als alumnes, la realització de tasques cognitives d'alta dificultat (Goleman, 1995), com posar música (ritme i melodia)

a un text escrit en anglès, que a més havia de rimar, els va conduir a una situació estressant. A més de la dificultat de la tasca es produeixen situacions estressants, a causa de les baralles que sorgeixen en el treball en grup. Les baralles produeixen ira i enuig, dues emocions que cal resoldre de manera positiva, per a poder evolucionar cap a una entesa que pugui beneficiar tot el grup.

Per altra banda els alumnes saben que la música *rap* serveix per a expressar emocions, i per això utilitzen aquest mitjà per a canalitzar les emocions d'alegria, tristesa, avorriment, por. Aquestes paraules surten escrites en els seus *rap* en anglès, juntament amb el títol d'un dels *rap*: **Emotions rap**. També hi surten expressions relacionades amb els sentiments en les tres composicions, com per exemple: *I'm **king** of school, I'm very **cool**, Her mum **gets mad** at her brother Jake*.

Al nucli del diagrama de Venn que representa les emocions, hi veiem la paraula **sentiments**. Certament és una paraula que trobem expressada des dels tres nivells de l'ecosistema. A nivell del *currículum* es demana que els alumnes puguin expressar els seus sentiments; a nivell del projecte, tant en la programació de la mestra d'anglès com en la de música, es valora explorar i expressar-se, gust per la música i compartir i respectar; finalment, a nivell de les sessions concretes d'aula, els alumnes mostren emocions, les escriuen en els seus textos i responen amb una valoració alta els ítems relacionats amb l'expressió dels sentiments. Els alumnes que han participat en el projecte, s'han

mostrat tal com són i han deixat fluir les seves emocions (Csikszentmihalyi, 1996).

En aquest punt podem assegurar que, responent a la pregunta 1.2 que el treball interdisciplinari que s'ha dut a terme en el projecte "*English Rap*" ha contribuït a fer aflorar emocions a l'aula i, per tant, a un augment de la motivació. Recordem que tal i com hem exposat a l'apartat 5.1.1 emoció i motivació estan estretament lligades. Cantar cançons posa en funcionament els dos hemisferis del cervell, amb un major protagonisme de l'hemisferi dret (Storr, 1992; dins de Silva, 2006), que és on es processa l'emoció.

## Pregunta 2

*¿Es possible que els alumnes de 6è de primària siguin capaços d'escriure poemes en anglès?*

*(Entenem per poema el text que conté ritme i rima entre els diferents versos, i que expressa sentiments).*

Ens servirem de les figures que ens donen informació sobre la **creativitat** i l'**interès** per a respondre a les preguntes 2 i 3. Primerament, ens fixarem en les aportacions relatives a la creativitat. Aquestes aportacions, que hem agrupat d'acord amb la font d'informació, ens ajudaran a respondre a la segona pregunta.

## Creativitat

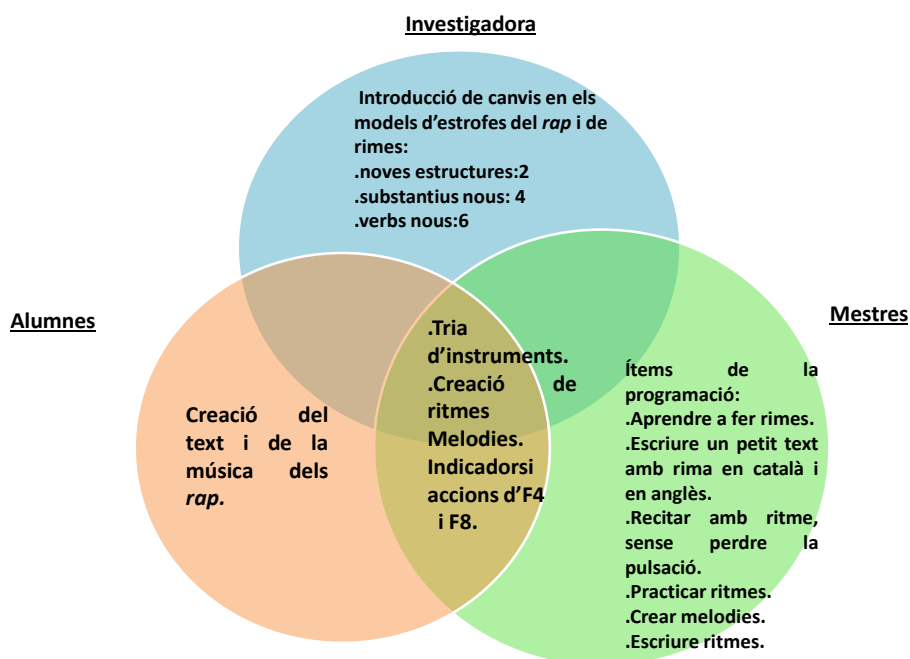


Fig.9.3 Creativitat

Quan adoptem un enfocament nou (Goleman et al., 2009), com per exemple, en el nostre cas, el treball interdisciplinari d'anglès i de música, i aquest proporciona uns resultats, com poden ser els *rap* en anglès, llavors podem parlar de creativitat. Els poemes musicats en anglès, són fruit de la creativitat dels alumnes. En aquest projecte s'aconsegueix un corrent creatiu, travessant les fronteres (Csikszentmihalyi, 1996) de les dues assignatures.

Aquestes composicions de poemes *rap*, tenen la doble dificultat que són musicades i que són escrites en anglès. Tot i que els alumnes cometen errors en el procés de creació dels poemes, aquests errors els ajuden a aprendre, ja que són tractats per les mestres de manera positiva. L'error és considerat per les mestres com quelcom que forma part de l'aprenentatge. Els errors reflecteixen el sistema de desenvolupament d'interllengua de l'aprenent, per



això s'opta per no corregir de manera excessiva els errors de llengua comesos pels alumnes i que es refereixen a estructures que no han adquirit. D'aquesta manera es vol evitar produir un efecte negatiu en la motivació de l'alumnat (Lightbrown i Spada, 2006).

Els alumnes fan ús de la seva creativitat escollint instruments *per a fer la* composició musical, o allunyant-se del model de text proposat per la mestra. La llibertat per a la creació de ritmes, melodies i text, els fets i les paraules lluitant per fer-se un lloc (Thorne, 2008), són trets que afavoreixen la creativitat.

Els alumnes s'allunyen del model proposat per la mestra. No hi ha cap alumne que segueixi el model exacte de la mestra. Proposen temàtica d'esports, art o lleure, ja siguin noms o verbs com ara *futbol, ciclisme, bàsquet, dibuixar, cantar, música o jugar i estar amb les amigues*; ens consten en català perquè, de fet es transcriu el que passa a l'aula de música en aquell moment. Però quan es tenen en compte les fonts que aporten els alumnes, hi trobem principalment paraules escrites en anglès com ara *cherries, cat, bat, tennis, basketball, football, writing, painting*. El resultat culminant són les produccions finals del *rap* en anglès, de les quals ha quedat constància en els dossiers i en la gravació del concert final (CD).

L'elaboració del diagrama de Venn, ens fa adonar que el camp de la creativitat és molt ric en indicis. En el punt de confluència, hi trobem l'esment a les categories rellevants F4 i F8. Els altres ítems que observem en aquest nucli van referits a la música: els instruments, la melodia i el ritme. A partir de la base de ritme *rap* proposada per la mestra, els alumnes componen la melodia i el ritme

adient al seu propi *rap*. En el cercle de color blau, que aporta els resultats obtinguts a partir de les transcripcions de la investigadora constatem les aportacions dels alumnes que demostren com s'allunyen del model proposat per la mestra de música; val a dir que ja els primers poemes que els alumnes escriuen en anglès contenen canvis respecte als models proposats: per exemple amb l'ús del gerundi enlloc de l'infinitiu en anglès.

Els alumnes de 6è de primària tenen present que a l'hora de compondre poemes *rap*, el llenguatge que cal utilitzar ha de ser rimat i ritmat (Nicolau, 2005). El poema ha de narrar una història que parli d'accions quotidianes, o bé que expressi sentiments. Els *rap* que s'han escrit en anglès reuneixen unes característiques que fan que s'enllacin unes frases amb les altres d'una manera fluida. Els *rap* generen un ritme que els oients poden anticipar, fins que es fa una pausa i es crea un nou model rítmic per a seguir.

Els *rap* que s'han escrit en llengua anglesa han permès a l'alumnat d'utilitzar tot allò que coneixien de la llengua anglesa, d'una manera real (Artigal, 2005). Els alumnes s'han implicat de forma creativa, perquè han vist un sentit a utilitzar la llengua anglesa per a comunicar els seus sentiments, per a expressar allò que volien dir. A més, el fet d'aprendre la llengua i la música de manera interdisciplinària ha contribuït a reduir l'ansietat (Krashen & Terrell, 1983) i, per tant, a fer l'aprenentatge més comprensible.

Els alumnes que han participat en el projecte estan motivats intrínsecament, ja que el desenvolupen sense esperar res a canvi (Amabile, 1985), només pel plaer de fer-ho. És per aquest motiu que, en actuar sense pressions, la seva

creativitat emergeix. Quan es va presentar el projecte, no es va dir mai als alumnes que al final del projecte serien avaluats, ni amb exàmens ni de cap altra manera. No hi va haver cap condicionant que pogués actuar com a amenaça a la seva creativitat.

Una prova que els alumnes de 6è de primària són capaços d'escriure poemes en anglès, és que al final de les deu sessions dedicades a portar a terme el projecte, els alumnes han aconseguit escriure tres *rap* en anglès. Hem pogut seguir el procés creatiu a través de les transcripcions de les gravacions de les classes, i a través de la lectura dels dossiers escrits pels alumnes al llarg del projecte. El poema-test, ens ha ajudat a veure que l'alumnat ha avançat en la seva capacitat per a reconèixer les rimes. Finalment, hem pogut gaudir de l'actuació, en la qual es van posar en escena les composicions de *rap* i en consta l'enregistrament.

### Pregunta 3

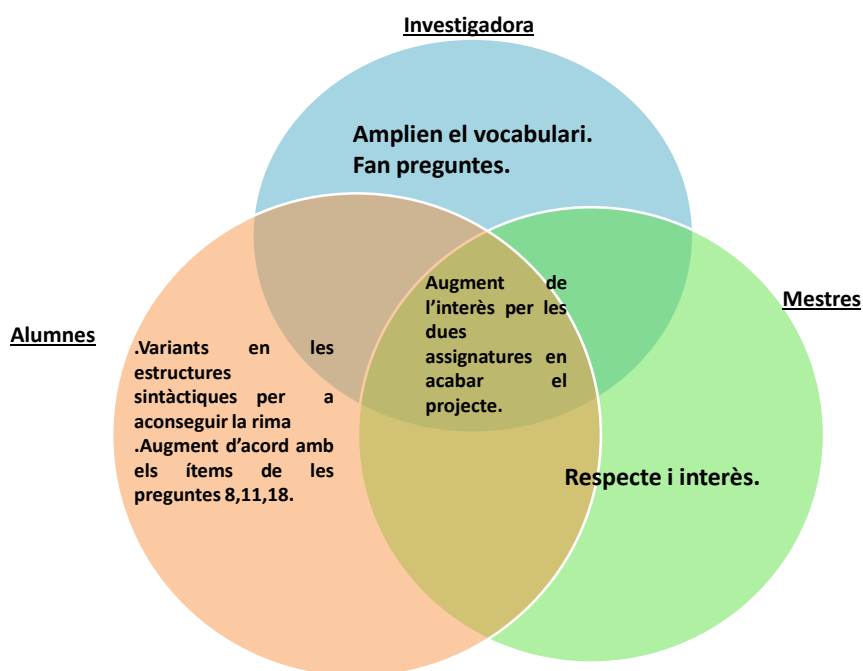
*Fer textos significatius per música rap, ¿despertarà l'interès per a ampliar el vocabulari i les estructures gramaticals necessàries per a poder inventar una cançó?*

*(Entenem la cançó com una composició musical amb text versificat a una o més veus i amb possible acompanyament musical).*

Tal com hem dit, les figures corresponents a la **creativitat** i l'**interès** ens donen resposta a la segona i la tercera pregunta. Per això ara ens fixarem primer en la informació que ens dóna el diagrama que hem dibuixat referit a l'interès per respondre la tercera pregunta, i després hi afegirem la informació

que ens proporciona el diagrama de la creativitat, per tal de complementar la resposta a aquesta tercera pregunta.

## Interès



*Fig. 9.4 Interès*

En les transcripcions veiem que els alumnes volen ampliar el vocabulari perquè busquen una paraula que rim, que vulgui dir alguna cosa i que segueixi el ritme. Els alumnes volen ampliar el vocabulari referit als sentiments i a les experiències, i per fer això busquen paraules al diccionari o als llistats de lèxic après en els cursos anteriors que la mestra els ha facilitat. Ho podem constatar perquè els alumnes expliquen que volen fer un *rap* que expressi sentiments i

que buscaran vocabulari d'experiències. És el moment que una alumna diu: *Si, i estem agafant el vocabulari i l'estem traduint dels sentiments, per començar.*

Els alumnes saben que a més de rima han de seguir el ritme i per això en algun moment observem en les transcripcions com una alumna diu: *I am no, I'm*, ja que si es vol seguir el ritme no poden dir dues síl·labes quan el ritme només en permet una. O quan observen: *"Això de I'm cool no sé com afegir-ho?"*. I encara referint-se a la rima diuen: *"They want to be starfish and... I hi falta una cosa, que no trobem res que rimi"*.

Un altre dels indicis que ens porta a constatar que els alumnes mostren interès és perquè fan preguntes. Primerament, els alumnes fan preguntes perquè els mestres obren un torn de preguntes i els alumnes demanen allò que no han entès, o que necessita un aclariment, com per exemple quan una alumna demana com ho faran, *"¿En anglès?"*, per tal de deixar clar el concepte (Alonso Tapia, 1997).

Un altre tipus de preguntes que fan els alumnes, són les que mostren que s'identifiquen totalment amb el projecte (Mitchell, 1993). Preguntes del tipus *"¿Com hi poses la veu?" "¿La graves?" "¿Què decideixes primer, el ritme o la lletra?"*, ens fan adonar que els alumnes s'impliquen en el projecte.

Quan els alumnes fan preguntes demostren que estan atents i desperts. A més d'estar atents per la novetat del projecte, fer preguntes permet una relació (Van Lier, 2002) de l'alumne amb el seu entorn. Des d'una perspectiva ecològica el fet de fer preguntes significa que l'alumne interactua amb el mestre i amb la nova proposta. Sempre que es proposen activitats que s'allunyen de la

monotonia i de l'enfocament tradicional, captem l'interès de l'alumnat. La novetat els fa estar atents i desperts, dos factors importants en l'aprenentatge.

Observem també en la gràfica de l'**interès**, que en els dossiers dels alumnes, representat pel cercle de color taronja, els alumnes introdueixen estructures gramaticals noves. Quan diem que són noves, volem dir que no han estat donades com a model per part de la mestra d'anglès, sinó que els mateixos alumnes han ampliat els seus coneixements. El model que els dona la mestra és *I like/I don't like, I want/ I don't want*. Aquestes estructures, doncs, són per a fer frases amb *Simple Present*. En la gràfica de **l'interès** observem que es produeixen variants en les estructures sintàctiques, i ho fan amb construccions com, *I'm...This song is...She learned how...You are going to...*, algunes de les quals ja han treballat en cursos anteriors i algunes tot just acaben d'aprendre a 6è de primària.

Pel que fa als qüestionaris que responen els alumnes, es constata un augment de l'interès per les dues assignatures en acabar el projecte. Això, ho podem veure des del punt de vista dels alumnes, encara que també ho trobem en les transcripcions i en les entrevistes amb les mestres, i és per aquest motiu que ho considerem com a punt d'intersecció dels diferents punts de vista.

Sobretot hi ha un ítem dels qüestionaris que ens porta a pensar que els alumnes tenen interès per ampliar el vocabulari i les estructures gramaticals necessàries per a poder inventar una cançó. Aquest ítem és el que es refereix al fet que els alumnes *escolten cançons en anglès fora de classe*. Podem veure un lleuger augment de la valoració d'aquest ítem al final del projecte. Un altre ítem

valorat positivament per la quasi totalitat de l'alumnat és el que diu *Quan escolto una cançó en anglès vull entendre el que diu*, i això ens indica que el projecte els ha despertat l'interès per a ampliar el vocabulari. A més, en les transcripcions trobem referències a aquest fet, ja que alguns alumnes canten bocins de cançons que han sentit per la televisió o la ràdio i que les relacionen amb el ritme de *rap*.

Per altra banda, en la gràfica de la **creativitat** es constata que els alumnes amplien el vocabulari. Si per un costat veiem que els alumnes recuperen vocabulari introduït en la primera sessió de presentació, utilitzant paraules com *cherries*; també és interessant d'observar com la gran majoria intenta allunyar-se del model proposat, tant per la mestra de música com per la mestra d'anglès. El que queda molt clar és que tenen interès per aprendre la rima.

La tercera pregunta considera un altre aspecte, el fet d'inventar una cançó. En la intersecció del diagrama de la **creativitat**, hi coincideixen l'elecció dels instruments, els ritmes i les melodies. Aquesta coincidència no és casual: l'elecció dels instruments ha estat un moment que hem trobat representat en els diferents nivells de l'anàlisi ecològica. La composició de les melodies i el ritme ha anat estretament lligat a la creació de la lletra. Ha estat en aquest moment que s'ha portat a terme el treball interdisciplinari en essència. L'alumnat ha estat capaç de crear diverses cançons de música *rap* en anglès, a partir del treball interdisciplinari de les dues assignatures (Casals, 2009). Les alumnes descriuen com un dels estadis del procés creatiu, l'elecció d'instruments i la negociació de la lletra. No obstant, la interpretació que en

fem a partir de les dades recollides no és coincident del tot amb les mestres, ja que tal com hem vist en la seva valoració la mestra de música puntuava amb un 9 el grau d'aprofitament, mentre que la mestra d'anglès concedia un 6. De manera semblant la mestra de música valorava amb un 7 la satisfacció personal envers el projecte i amb un 5 qualificava la satisfacció personal la mestra d'anglès.

No podem sinó tornar a enviar al visionat de *You Tube* per a acabar de respondre de manera visual que efectivament fer textos en anglès per a compondre un *rap* ha despertat l'interès dels alumnes de 6è de primària per a ampliar el vocabulari i les estructures gramaticals per tal d'aconseguir un resultat que creiem que ha estat ben reeixit.

### **Pregunta 1**

*Fer una intervenció didàctica on interactuen les assignatures d'anglès i de música a 6è de primària amb l'objectiu de crear una cançó de rap en anglès, ¿genera motivació en l'alumnat?*

Finalment passem a respondre a la pregunta 1 després de respondre a les preguntes 1.1, 1.2, 2 i 3 de la tesi, creuant els resultats obtinguts a partir de la triangulació.

Que s'hagin pogut donar resposta a les quatre preguntes anteriors referides a la seguretat, l'emoció, la creativitat i l'interès, ens ajudarà a respondre a la primera pregunta referida a la motivació per diversos motius. Primer de tot, perquè, amb la resposta a la pregunta 1.1, s'ha establert que la música i la



llengua per a compondre una cançó *rap* proporciona seguretat, i, com a conseqüència, un augment en el nivell de confiança, cosa que propicia un canvi en la motivació. En segon lloc, aquesta seguretat fa que els alumnes puguin treballar en un ambient relaxat, propici per a expressar emocions l'aflorament de les quals augmenta la motivació. Després també hem pogut constatar que els alumnes que han participat en aquest projecte han pogut mostrar la seva creativitat emergida a partir de la motivació intrínseca envers el projecte. El *rap* ha servit als alumnes d'activitat comunicativa, per a poder expressar els seus sentiments. Ha estat també una oportunitat per a demostrar les seves habilitats lingüístiques en llengua anglesa, un bon moment per a fer servir, d'una manera significativa, tota la llengua que han après durant els sis anys que, el 75% de la classe, fa que estudien anglès a l'escola (Capítol 8, 8.1.1).

Finalment, l'interès que l'alumnat ha demostrat mitjançant la formulació de preguntes ha contribuït a mostrar que els alumnes estaven atents i desperts per la novetat del projecte.

La seguretat adquirida mitjançant l'ajuda proporcionada per les mestres, ha propiciat un espai adient per a expressar emocions. El nou projecte ha creat un interès que ha desencadenat un moment idoni per a la creativitat. La confluència dels quatre factors de seguretat, creativitat, emoció i interès en un context i un temps determinat (Dörnyei i Muir, 2013) han contribuït a generar el corrent de motivació en l'alumnat.

## Conclusions

La triangulació dels resultats mostra la congruència entre el macrosistema, el mesosistema i el microsistema des dels tres vèrtexs del triangle a l'aula analitzada. Els resultats de la investigació aporten canvis qualitatius en l'aprenentatge de les assignatures d'anglès i de música en el sentit que el treball en un projecte de creació de *raps* en anglès incentiva la creativitat (Amabile, 1985; Csikszentmihalyi, 1996; Thorne, 2008) dels alumnes, en millora la seguretat (Bruner, 1985; Fonseca-Mora et al., 2011) de l'aprenentatge, genera interès (Deci, 1992; Hidi, 2006; Van Lier, 2002) per part de l'alumnat i propicia l'expressió d'emocions (Aguado, 2005; Damasio, 2005; Goleman et al., 2009), aspectes d'altra banda contemplats en les competències bàsiques de l'educació primària.

Des de l'àmbit de la didàctica entenem que hem despertat en les docents el potencial que té treballar de manera interdisciplinària, així com els avantatges del treball conjunt de música i llengua, principalment per l'enriquiment del vocabulari (Fonseca-Mora, 1999; S. L. Medina, 1990; Salcedo, 2002).

Aquests guanys queden reflectits en l'avaluació positiva que en fan al final del projecte tant els alumnes com les mestres, malgrat que una de les docents hi estableixi alguns matisos. Una prova dels beneficis que es generen amb la posada en marxa del projecte, la tenim en el fet que aquest ha tingut continuïtat a la mateixa escola en els cursos següents fins a l'actualitat, moment en què l'escola ho considera un projecte consolidat.

## **10. REFLEXIONS FINALS I PROPOSTES DE FUTUR**

L'ús del *rap* a l'aula d'anglès a Primària s'ha d'entendre com un mitjà utilitzat a l'aula d'anglès que actua com a instrument motivador per a l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. En aquesta tesi, a més, s'ha promogut un treball interdisciplinari entre les assignatures d'anglès i música que ha estat possible gràcies a la implicació de dues mestres i a la intersecció de la programació de dues assignatures. Des de l'assignatura de música s'han treballat la composició de ritmes i melodia del *rap*, i des de la classe d'anglès s'han treballat el ritme i la rima, per tal que els alumnes poguessin escriure la seva pròpia composició d'un poema *rap* en anglès. Aquest treball docent s'ha portat a terme mitjançant sessions conjuntes d'anglès i de música.

Aquest projecte aporta la idea d'utilitzar el *rap* com a excusa per a escriure poemes en anglès amb una base musical de *rap*, i d'aquesta manera fer ús de la llengua anglesa d'una manera natural i real. Amb aquesta aportació s'aconsegueix un doble objectiu: portar el *rap*, com a manifestació musical, del carrer a l'escola, utilitzar tot el seu potencial i els efectes positius que treballar conjuntament música i llengua suposa. I retornar el *rap* en anglès de l'aula al carrer, després d'haver confeccionat els poemes a l'aula amb el vocabulari corresponent a la programació de 6è de primària, i penjar-ho a *You Tube* per fer-ho públic. Tal com s'ha fet amb altres experiències relacionades amb la música tradicional que han utilitzat la *glosa* com a potencial pedagògic per a l'aprenentatge de la llengua (A. Casals i Sabater, 2014). Amb la difusió de la

producció dels *rap* a *You Tube*, i altres iniciatives futures es podria crear una retroalimentació d'aquesta manifestació, del carrer a l'aula i de l'aula al carrer.

El tipus de poemes *rap* que s'han creat en aquest projecte, s'allunyen una mica del *rap* original en el sentit que, primerament no són improvisacions àgils i agudes (Nicolau, 2005), sinó que han estat el fruit d'un treball portat a terme al llarg d'un trimestre escolar. D'altra banda, el vocabulari utilitzat queda molt lluny dels insults, agressions o llenguatge groller més propi de les bandes dels carrers d'alguns barris de Nova York. El llenguatge que s'utilitza per a confeccionar els *rap* d'aquest projecte, és el vocabulari propi dels alumnes de 6è de primària. Aquest llenguatge està basat en "*chunks*", trossos de llengua que ajuden a fer les connexions entre els diferents elements de la llengua (Lightbrown i Spada, 2006), per tal de facilitar l'ús de la llengua anglesa als alumnes de primària.

El que sí que podem observar en els poemes creats, és l'ús de l'enginy humorístic, els jocs de paraules i la rima que neix del cor i del cervell, que no pretén cap rivalitat, sinó més aviat el contrari. Aquesta rima acompanyada del ritme, és fruit del treball del grup. La creació dels poemes *rap* té un gran potencial educatiu, ja que inclou tots els alumnes, fins i tot aquells que potser no tenen gaire bon nivell de llengua anglesa, però que el fet de treballar en grup i cantar en una llengua estrangera els motiva a treballar per aconseguir un objectiu. El treball interdisciplinari d'anglès i de música també ha proporcionat un enriquiment del vocabulari (O'Reilly, 2011) de la llengua anglesa, que ha

ajudat als alumnes a millorar el seu nivell de lectura i escriptura en llengua anglesa, el qual podem observar en la composició dels poemes finals.

Els resultats presentats no pretenen ser una generalització del que passa a qualsevol aula de 6è de primària on es porti a terme un projecte interdisciplinari d'anglès i de música. En aquesta aula en particular, s'han reunit unes condicions que han propiciat la motivació, la creativitat, l'emoció i l'interès, i de les quals hem vist els resultats en el capítol 9. De totes maneres, aquest fet ens porta a pensar sobre els avantatges de treballar de manera interdisciplinària, per tal d'aconseguir uns resultats positius en la motivació de l'alumnat. El treball conjunt de diferents assignatures ens ajuda a obtenir una visió holística de l'ensenyament-aprenentatge.

El fet d'haver recollit dades a partir de les fonts dels mestres, dels alumnes i de la investigadora ha permès abordar la investigació des d'una perspectiva ecològica (Van Lier, 2010) que ens ha proporcionat validesa i fiabilitat a la recerca (Van Lier, 1988). Així mateix, hem pogut determinar que hi ha una relació congruent entre les mostres de categories trobades als tres nivells d'anàlisi del macrosistema, el mesosistema i el microsistema.

Si bé en aquesta tesi es segueix el criteri de Van Lier (1988), segons el qual si des dels tres vèrtexs del triangle format per les mestres, els alumnes i la investigadora s'arriba als mateixos resultats o a resultats semblants, la investigació és vàlida per ella mateixa, som conscients que altres autors (Latorre et al., 2005) basen la validesa en la transferabilitat. En aquest punt, volem incidir en el fet que el treball interdisciplinari de música i d'anglès s'ha

repetit en els cursos 2011-12, 2012-13 i 2013-14, a la mateixa escola amb uns resultats positius, sobretot pel que fa a la producció dels *rap*.

En aquestes edicions posteriors s'hi han incorporat alguns canvis en el disseny de la planificació de les sessions. Així es dedica mitja hora de la classe d'anglès setmanal des de principi de curs fins a finals de març, al treball de la rima i del vocabulari, ja que les mestres consideren que és on hi ha més dificultat. Es destina l'hora setmanal de la classe de música de gener a març a la confecció del ritme de *rap* i a la composició de la melodia. Es comença el 2n trimestre del curs, pel gener, amb un concert inicial per part d'algun músic extern a l'escola que sigui engrescador i exemplificador. El projecte continua amb quatre sessions conjuntes d'anglès i de música durant el segon trimestre, i conclou amb un concert final per als alumnes d'altres cursos. Aquesta nova organització ha contribuït a millorar-ne els resultats.

A més de l'escola que hem investigat, el projecte *rap* també s'ha portat a terme el curs 2013-14 en una altra escola. En aquest cas ha estat una escola de tres grups de 6è de primària i s'ha portat a terme durant tot el curs, un trimestre per a cada grup-classe. Tant d'una escola com de l'altra s'han recollit dades i s'ha enregistrat la producció final.

Pensant en la continuïtat de la recerca, es poden obrir noves vies a partir de les dades recollides en els altres cursos i en altres escoles. A més, encara hi ha part de les gravacions recollides per aquesta investigació que no s'han utilitzat i que potser podrien aportar algun altre tipus d'informació.

Tenint en compte que des del setembre 2014 entra en vigència l'aplicació de la LOMCE, per la qual la música i l'oferta d'ensenyaments artístics depenen de les comunitats autònomes i dels propis centres educatius, la posada en marxa del projecte que es planteja en aquesta tesi pot ser un incentiu per a dotar de més temps l'assignatura de música.

Si aquest enfocament interdisciplinari d'anglès i de música per fer *rap* a 6è de primària es pot fer extensiu a altres escoles, una proposta seria programar una actuació conjunta de diferents escoles i fer del *rap* en anglès una mostra d'activitat social i comunicativa (Casals et al., 2010), que motivés l'alumnat de 6è de primària a utilitzar la llengua anglesa a través del cant.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ainely, M., Hidi, S., i Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561.
- Ali, S. O., i Peynircioglu, Z. F. (2006). Songs and emotions: Are lyrics and melodies equal partners? *Psychology of Music*, 34, 511–534.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. London and New York: Longman.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y Estrategias. Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Al-Tamimi Munir, A. S. (2009). Motivation and Attitudes Towards Learning English: A study of Petroleum Engineering Undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 9(2), 29–55.
- Amabile, T. (1985). Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393–399.
- Anderson, E. (1993). Positive Use of Rap Music in the Classroom, *ERIC*, 18.
- Andreu, M. (2012). *L'assoliment de les competències bàsiques en alumnes de centres integrats de primària i música*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Anton, R. J. (1990). Combining Singing and Psychology. *Hispania*, 73(4), 1166–1170.
- Arnal, J., del Rincón, D., i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Arnold, J., i Fonseca, C. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *IJES*, 4, 119–136.
- Artigal, J. M. (2005). El text narratiu dialogat. Una manera de construir l'aprenentatge de la llengua estrangera a l'educació infantil. Barcelona:



Centre de Recursos de Llengües Estrangeres. Departament d'Educació.  
Generalitat de Catalunya.

- Arumí, M., i Keim, L. (2013). El mosaico de la autonomía. Dins O. Esteve i E. Martín-Peris (Eds.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori, 15-32.
- Asher, J. (2000). *Learning another language through actions*. Los Gatos, California: Sky Oaks.
- Ayats, J. (2009). Les cançons dictades al segle XVII i principis del XVIII. *Recerca Musicològica XIX*, 229-240.
- Bach, E., i Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62, S.A.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Pozuelo de Alarcón, Madrid: ESIC.
- Bancroft, W. J. (1982). The Tomatis Method and Suggestopedia: A Comparative Study. *International Conference of the Society for Accelerative Learning and Teaching*. Colorado. 7(1), 3-18.
- Bancroft, W. J. (1995). *The Two-Sided Mind: Teaching and Suggestopedia*. Recuperat el febrer 2014 des de <http://www.eric.ed.gov>. ERIC (ID:ED 384244)
- Bes Izuel, M. A. (2006). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. Tesi doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Besson, M., i Schön, D. (2003). Comparison between Language and Music. Dins I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, 269-293.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Blacking, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és música?* Vic: Eumo.
- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. Dins Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-47.
- Boekaerts, M., i Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction*, (12), 375-382.

- Bolduc, J. (2008). Los efectos de la instrucción musical en la capacidad lectora y escritora emergente de niños preescolares. *Reseña de la literatura. ECRP Investigación y Práctica de La Niñez Temprana*, 10(1).
- Bonal, E., Casas, M., i Casas, N. (2005). *Diversita't. Cançons, danses...activitats i recursos per a la convivència en la diversitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Fundació Jaume Bofill.
- Borgunyó, M. (1933). *La música i el cant a l'escola*. Sabadell: Conservatori de Música de Sabadell.
- Bradley, A. (2009). *Book of Rhymes: The Poetics of Hip Hop*. New York: Basic Civitas.
- Bretxa, V., Comajoan, L., i Sorolla, N. (2006). De les pràctiques monolingües familiars a la identificació bilingüe: el cas dels preadolescents de Mataró i la Franja.
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. Dins *Child Language Teaching and Therapy*, 111–114.
- Calderon Espadas, M. (2011). La construcción del sentido conversacional en el discurso del professor de Español/L2. *Marco ELE Revista de Didáctica Español Como Lengua Extranjera*.
- Camara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: Una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 75–84.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. (C. U. Press, Ed.). Cambridge, United kingdom: Cambridge University Press.
- Carbonell, J., Simó, N., i Tort, A. (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: Octaedro.
- Carpena, A. (2012). *Com et sents? Educació socioemocional dels cinc als dotze anys*. Vic: Eumo Editorial.
- Carroll, J. B. (1991). Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now. Dins T. Parry i C. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered*. Prentice-Hall, 11-29.
- Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casals, A. (2010). Trencant estigmes tot glosant. *Revista Electrònica Prodiemus*, 1–7.

- Casals, A., Carrillo, C., Valls, A., Vilar, M., i Ferrer, R. (2014). La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria. *Comunicació presentada al III Congreso de Educación e Investigación Musical*. Barcelona.
- Casals, A., Cinca, A., Esparbé, F., Mascort, E., Morilla, A., Pla, G., ... Terradas, M. C. (2010). *Corrandaescola. Proposta didàctica per treballar la glosa a primària*. (A. Casals, Ed.). Bellaterra, Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casals, A., i Sabater, M. D. (2014). Glossar: un recurs pedagògic i lúdic. *Comunicació presentada al IV Simposi Internacional sobre l'Ensenyament del Català*. Vic.
- Casals, A., Vilar, M., i Ayats, J. (2011). "I'm not sure if I can...but I want to sing!" Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*, 28(3), 247–261.
- Castro, O. (2004). Cuando el centro del sistema absorbe a la periferia: la evolución del rap a través de la semiótica de la cultura. *Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de La Cultura*, 10.
- Cenoz, J. (2002). Age and the acquisition of English as a third language in the Basque Autonomous Community: Research Perspectives. Dins U. Etxeberria, F. i Ruiz Bikandi (Ed.), *¿Trilingües a los 4 años?* 65–83.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory* (p. 208). London: Sage Publications.
- Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Colas Bravo, M. P. i Buendía Eisman, L (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar .
- Comajoan, L. (2012). La motivació i la seva importància en el procés d'aprenentatge de llengües segones (L2). *Conferència presentada en una sessió de formació Aprenre llengües al segle XXI. Consorci per a la Normalització Lingüística*.
- Comajoan, L., i Gomàriz, E. (2008). Les actituds lingüístiques entre l'alumnat autòcton i nouvingut a la ciutat de Vic, i repercussions en els usos

interpersonals. Dins *Nou alumnat, nou currículum i nova immersió lingüística*. Vic.

Corominas, M., Medina, N., i Plana, N. (2006). *Fancy That! 6*. Vic: Edicions Àlber.

Coyle Verdú, M., Valcárcel, M., Y. (2006). La enseñanza y el aprendizaje del inglés como proceso interactivo en el aula de lenguas extranjeras. Dins Graó (Ed.), *Diálogo de investigación en las aulas*. Graó, 137-159.

Crystal, D. (2007). *How Language Works*. London: Penguin Books.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica, 1-65.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Ediciones Destino, S.A.

Daskalovska, N., Gudeva, L. K., i Ivanovska, B. (2012). Learner motivation and interest. *Science Direct*.

Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behaviour: A self-Determination Theory Perspective. Dins K. A. Renniger, S. Hidi, i A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*, 43-70. Hillsdales, N.J.

Deci, E. L., i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., i Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Doi: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., i Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, (17), 635-657.

Desrosiers, R. (1978). *La creatividad verbal en los niños*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A. Ediciones.

- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. (H. Suzallo, Ed.). Boston, New York, Chicago: The Riverside Press Cambridge.
- Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 1(2), 1–14.
- Djigunovic, J. M. (2009). Impact of Learning Conditions in Young FL Learner's Motivation. Dins M. Nikolov (Ed.), *Early Learning of Modern Foreign Languages. Processes and Outcomes*. Multilingual Matters, 75–89.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(nº 3), 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117–135.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. (M. Erlbaum, Ed.). New Jersey.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Oxford: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*. Barcelona: Editorial UOC.
- Dörnyei, Z. (2012). *Motivation in language learning*. Shanghai: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., i Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2,3, 203–229.
- Dörnyei, Z., i Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., i Muir, C. (2013). Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(3), 357–375.
- Dörnyei, Z., i Skehan, P. (2003). *Individual Differences in Second Language Learning*. Dins C. J. Doughty i M. H. Long, Eds. 589–630.

- Dörnyei, Z., i Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and L2 Self*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Doron, R., i Parot, F. (2008). *Diccionario Akal de Psicología*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Ellis, N. (2002). Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. University of Wales, Bangor. *SSLA*, 24, 143-188.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: Áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. Dins D. Lasagabaster i J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Barcelona ICE Horsori, 119-154.
- Esteve, O., Arumí, M., Cañada, M. D., Fernández, F., Martín-Peris, E., Trenchs, M., Keim, L., Pujolà, J. T. (2008). La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica. Dins L. Barrio, José (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla, 135-167.
- European Commission. (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Recuperat des de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Farías, L., i Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 14.
- Fischler, J. (2005). *The Rap on Stress: Instruction of Word and Sentence Stress through Rap Music*. Hamline University, Saint Paul Minnesota, USA.
- Flood, J., Brice, S., i Lapp, D. (2005). *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. (L. E. Associates, Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fomina, A. (2000). Song Melody Influence on Speech Intonation Memorization. Dins C. Woods, G. B. . Luck, R. . Brochard, S. A. . O'Neil, i J. A. Sloboda (Eds.), *Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, Staffordshire, UK.
- Fonseca Mora, C. (1999). *El papel de la musicalidad del lenguaje en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- Fonseca Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54/2, 146–152.
- Fonseca Mora, C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. *Actas del Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera*, 373–383.
- Fonseca Mora, C. (2013). Melodias en en proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Revista: Tonos Digital 25. Revista Electrónica de Estudios Filológicos, II*.
- Fonseca Mora, C., Toscano-Fuentes, C., i Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1), 101–118.
- Fraenkel, J. R., i Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill International Edition.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York, USA: Basic Books.
- Gardner, R. C. (2006). *Motivation and Second Language Acquisition*. Spain: Universidad de Alcalá.
- Gardner, R. C. (1985a). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. USA: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985b). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The socio-educational model*. (H. Giles, Ed.). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Gardner, R. C., i MacIntyre, P. D. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344–362.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43:2, 157–194.

- Gattegno, C. (1978). *Teaching Foreign Languages in Schools-The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2012). *Cançons populars i tradicionals a l'escola. Propostes didàctiques i metodològiques*.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. (P. Educador, Ed.) Paidós Educador. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Goleman, D., Kaufman, P., i Ray, M. (2009). *El espíritu creativo*. Ediciones B, S.A. Zeta Bolsillo.
- González Ardeo, J. M. (2003). Attitude towards English and ESP Acquisition as an L2 or L3 at University. *Iberica* 6, 109–133.
- Gonzalez Davies, M. (2007). L'aprenentatge de l'anglès: decalatges i reptes. In E. Riera, J. i Roca (Ed.), *Reflexions sobre l'Educació en una societat responsable*. Barcelona: Cossetània, 79-95.
- González Davies, M., i Taronna, A. (2012). *New Trends in Early Foreign Language Learning*. (M. and T. Gonzalez Davis A., Ed.). Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing.
- González Fernández, A. (2007). Models de motivació acadèmica: una visió panoràmica. *Revista Electrònica de Motivació I Emoció*, 8(25).
- Gorman, P. (2004). *Motivation and Emotion*. (Routledge, Ed.) *Motivation and Emotion*. East Sussex: Routledge.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Gutiérrez Cordero, R. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, (25), 151–161.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Halliwell, S. (2003). *Teaching English in the Primary Classroom* (13th ed., p. 169). Essex: Longman.



- Harp, S. F., i Mayer, R. E. (1997). The Role of Interest in Learning from Scientific Text and Illustrations: On the Distinction Between Emotional Interest and Cognitive Interest. *Journal of Educational Psychology*, 89, 92–101.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, (1), 69–82.
- Hidi, S., i Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- Hidi, S., i Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, (2), 111–127.
- Hughes, A. (2004). *Motivate to Educate 1*. Pearson Education.
- Isik-Ercan, Z. i G. (2014). Guided Participation. *The Gale Group Inc.* Recuperat el 28 de gener de 2014 des de <http://www.education.com/reference/article/guided-participation/>
- Kampylis, P. G. (2010). Fostering creative thinking- The role of primary teachers. (Jyväskylä Studies in Computing No. 115, S. Puuronen, Ed.) Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Recuperat des de <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3940-3>.
- Kleinginna, P. R., i Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, XIV(1), 23–40.
- Krapp, A.; Hidi, S.; Renninger, A. (1992). Interest, learning and development. Dins K.A. Renninger, S. Hidi, i A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdales, N.J, 3-35.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Learning and Acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1983). The din in the head, input, and the language acquisition device. *Foreign Language Annals*, 16(1), 41–44.
- Krashen, S., i Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice-Hall Europe.

- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lasagabaster, D., i Sierra, J. M. (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Horsori.
- Latorre, A., del Rincón, D., i Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Rubí, Barcelona: Ediciones Experiencia, S.L.
- Lavy, V., i Schlosser, A. (2011). Mechanisms and Impacts of Gender Peer Effects at School. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3, 1–33.
- Lear, E. (1994). *Complete Nonsense*. Wordsworth Editions Limited.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Levitin, D. J. (2006). *This Is Your Brain on Music. The Science of a Human Obsession*. New York, USA: Dutton. Penguin Group.
- Levy, D. (2006). Qualitative methodology and grounded theory in property research. *Pacific Rim Property Research Journal*, 12(4), 369–388.
- Lightbrown, P. M., i Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140.
- Limonero Garcia Jaquim T. David, C. S. (2009). *Motivació i emoció*. UOC.
- Lin, A. (2008). Hip Hop and English Language Learning Empowering Youth with Positive English Speaker Identities. Hong Kong: *Global Perspectives, Local Initiatives*.
- Lobo, M. J. (2004). *Educate to Motivate 2. Motivating Young learners of English*. Pearson Education.
- Long, M. (1983). Native speaker-non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.
- Lowe, A. (1998). Integration of Music and French: A Successful Story. *International Journal of Music Education*, 33.
- Lowe, M. (2007). Language and Music. The Parallels between Learning/Teaching Language and Learning/Teaching Music. *International Journal of Music Education*, 16(3), 5–11.

- Lozanov, G. i Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Gordon and Breach Science Publishers.
- Ludke, K. M. (2009). Teaching foreign languages through songs. Edinburgh.
- Ludke, K. M., i Weinmann, H. (2012). European Music Portfolio: A Creative Way into Languages- Teacher's Handout. Lifelong Learning Program. COMENIUS-CMP de la Unió Europea.
- Ludke, K.M., Ferreira,F.,Overy, K. (2011). The importance of individual differences when learning foreign language phrases through singing. Edinburgh: Neurosciences and Music IV-Learning and Memory.
- Ludke, K.M., Overy, K., Osborne, N. (2008). Singing can facilitate second Language learning: Evidence from a classroom-based intervention study. Tufts: Tufts University.
- Lundberg, G. (2007). Developing teachers of young learners: In-service for educational change and improvement. Dins M. Nikolov, J. Mihaljevic Djigunovic, M. Mattheoudakis, G. Lundbeerg, i T. Flanagan (Eds.), *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials*. Strasbourg: Council of Europe,21-34.
- Lyn Layton Graham Upton, K. D. (1997). *Sound Practice. Phonological Awareness in the Classroom*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- MacIntyre, P. D. ., MacKinnon, S. P. ., i Clément, R. (2009). From Integrative Motivation to Possible Selves: The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research. Dins Z. . Dörnyei i E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*.North York: Multilingual Matters,43-65.
- Maideu, J. (1992). *Llibre de cançons. Crestomatia de cançons tradicionals catalanes*. Vic: EUMO.
- Maideu, J. (1997). *Música, societat i educació*. Berga: Amalgama Edicions.
- Mallart, J. (2005). Didàctica de la motivació com a motor de l'aprenentatge en una pedagogia humanista. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 75–99.
- Mallol, C. (2006). *Learning English through Translation: The Affectivity and Diversity Approach*. Tesi doctoral. Universitat de Vic.
- Markus, H., i Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between Motivation and the Self concept. Dins *Self and Identity: Psychosocial Perspectives* . Sussex: Wiley,157-172.

- Martinez Sanchez, F. (2008). La emoción. Dins F. Palmero i F. Martinez Sanchez (Eds.), *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana de España, 27-65.
- Mayer, J. D. ,Salorey. P. (1997). What is Emotional Intelligence? Dins P. i S. D. Salorey (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books,3-31.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McParland, R. (2000). Music to their ears. *Instructor*, (109), 27–30.
- Medina, J. (2014). *El parlar d'una família vigatana*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad SL.
- Medina, N. (2009). *Traduccions cantables per a corals infantils catalanes: El repertori anglès-català del SCIC*. Diploma Estudis Avançats: Universitat de Vic.
- Medina, N. ,Vallbona,A. (2009). Aprender a enseñar una lengua extranjera (anglès). *Papers d'Educació* 10.
- Medina, S. L. (1990). The effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition. *Comunicació presentada a TESOL San Francisco, C.A. (ERIC ED 352834)*.
- Medina, S. L. (2002). Using Music to Enhance Second Language Acquisition: From Theory to Practice. Dins de J. Lalas & S. Lee (Eds.) *Language, Literacy and Academic Development for English Language Learners*. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.
- Miralpeix, A. (2012). La cançó a l'escola: recursos i didàctica. Recuperat el 10 de març de 2014 des de [grups.blanquerna.url.edu/m45/canco](http://grups.blanquerna.url.edu/m45/canco).
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Struture in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424–436.
- Mithen, S. (2005). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Muñoz, C. (2006). The Effects of Age on Foreign Language Learning. Dins C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning: The BAF Project* Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1-41.

- Muros, J. et al. (1998). *Music Through English*. Grupo Editorial Eniversitario.
- Murphey, T. (1990). *Song and Music in Language Learning*. Bern: Peter Lang.
- Murphey, T. (1990). The song tuck in my head phenomenon: A melodic Din in the LAD? *System*, 18(1), 53–64.
- Murphey, T. (1998). *Language hungry! An Introduction to language learning fun and self-esteem*. Tokyo: Macmillan Languagehouse.
- Navés, T., i Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research studies. Dins *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Y.Ruiz de Zarobe i D. Lasagabaster (eds), 30-54.
- Nicolau, D. (2005). Comunicació rimada: de la innocència primigènia a la violència actual del rap nord-americà. Dins F. Munar (Ed.), *Formes d'Expressió Oral*. Consell de Mallorca. Associació Cultural Canonge de Santa Cirga, 43-58.
- Nikolov, M., i Djigunovic, J. M. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, (31), 95–119.
- Nolen, J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124(1), 115–120.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for teachers*. New York: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anahem, CA, USA: Anaheim University Press.
- Nussbaum, L., Escobar, C., i Unamuno, V. (2006). Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Dins A. (Coord) Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó, 183-204.
- O'Reilly, N. (2011). *Writing Raps to Improve Vocabulary: An Empirical Study on a Culturally-Relevant Instructional Method*. The State University of New Jersey.
- OECD. (2012). PISA Report. Recuperat el maig de 2013 des de <http://www.oecd.org/pisa/>
- Palacios, M. I., Díaz-Plaja, A., i Barcelona, U. de. (2001). *La Enseñanza del español por medio de música y canciones*.

- Palacios Navarro, S. (2009). Canciones pedagógicas: aprender realizando actividades lúdicas, *n 13*.
- Palmero, F. i Martínez-Sánchez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Park, H. i Lee, A. R. (2004). L2 Learners' Anxiety, Self-Confidence and Oral Performance. Kunsan National University, Concordia University, 197-208.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Patel, A. D. (2012). Language, music and the brain: a resource-sharing framework. Dins P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. Hawkins, i I. Cross (Eds.), *Language and Music as Cognitive Systems*. Oxford: Oxford University Press, 204-223.
- Patel, A.D.; Daniele, J. R. (2003). An empirical comparison of rhythm in language and music. *Cognition*, 87(1), B35-B45.
- Peretz, I. i Zatorre, R. J. (2005). Brain Organization for Music Processing. *Annual Review of Psychology*, vol.56, 89-114.
- Pérez, J; Malagarriga, T. (2010). Materiales para hacer música en las primeras edades: Ejes del triángulo formación, innovación e investigación. *Revista Complutense de Educación*, 389-403.
- Pérez-Vidal, C. (2000). Multilingual education: Problems and Solutions in Catalonia. Dins C. (eds) Van de Craen, P.i Pérez-Vidal (Ed.), *The Multilingual Challenge/Le défi Multilingue*. Barcelona: Printulibro.
- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. Dins *Educational psychology in context: Readings for future teachers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 98-106.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. Dins C. Ames i M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, 117-160.
- Pintrich, P. R., i Shunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación S.A.
- Pitchford, G. (2011). Primary resources. *Primary Resources*. Recuperat el 20 de gener de 2011 des de <http://www.primaryresources.co.uk/english/englishC7d.htm#limericks>

- Planas, N. (2004). Anàlisis Discursivo de Interacciones Sociales en un aula de matemáticas multiétnica. *Revista de Educación*, 59–74.
- Plutchick, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, 89, 344–350.
- Portell, A. (2007). L'escola, un camí cap a la igualtat d'oportunitats. *Ausa*, XXIII(159), 137–151.
- Potter, J. (2000). Introduction: singing at the turn of the century. Cambridge University Press, 1-5.
- Power-Piercey, S., i Murphy, E. (2012). Teaching French Through Music in the French Immersion Kindergarten Classroom.
- Prendergast, M. (2011). Promoting Student Interest in Mathematics. *National Center for Excellence in Mathematics and Science Teaching and Learning. Resource & Research Guides*, 2(9), 1–4.
- Prieto Alberola, R. (2001). Comparación de currícula de música en la educación primaria (6-12 años) entre Inglaterra y Gales y la Comunidad Valenciana. *Anales de Pedagogía*, n.19, 185–200.
- Puchta, H., Gerngross, G., Holzmann, C., i Devitt, M. (2012). *Grammar Songs & Raps. For young learners and early teens*. Cambridge University Press.
- Pujante, B. (2009). La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de Violadores del Verso. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (17), 25.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.
- Reyes, C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Rickard, N., Bambrick, C., i Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10-13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30(1), 57–78.
- Rodriguez Lopez, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *ASELE. Actas XVI*, 806–816.
- Rogoff, B. (1993). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. Dins Wertsch, J.; del Río, P. i Álvarez, A. (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje. 1-20.

- Roth, W.M., Hsu, P. (2008). Interest and Motivation: A Cultural-Historical and Discursive Psychological Approach. Dins J.E. Larsons (Ed.), *Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation*. Nova Science Publishers, Inc, 1-32.
- Ryan, R. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54–67.
- Salcedo, C. S. (2002). *The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall and involuntary Mental Rehearsal*. Louisiana State University.
- Salem, N. (2012). Affect in Language Learning. Motivation. Recuperat el gener de 2013 des de <http://www.nadasisland.com/motivation/>
- Salem, N. (2006). *The Role of Motivation, Gender and Language Learning Strategies in EFL Proficiency*. Beirut, Lebanon.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. (J. M. Cejudo, Ed.). Aravaca, Madrid: Mc Graw Hill.
- Santjoan, S. (2005). Sessions de conversa a través de la música. Les cançons catalanes que han fet història per aprendre català. *Llengua i Ús, Núm 33 (segon quadrimestre 2005)*, 47-51.
- Santos, E. (2001). El resurgir de la rima: los poetas románicos del rap. Dins R. Cancellier, A. Londero (Ed.). Roma, 235-242.
- Sarah, K. (2010). *Strategies and Spoken Production on Three Oral Communication Tasks: A Study of High and Low Proficiency EFL Learners*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning and Motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 299–323.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, (3), 257–279.
- Shusterman, R. (1991). The Fine Art of Rap. *The Johns Hopkins University Press. New Literary History*, 22(3), 613–632.
- Silva, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Tesi doctoral. Universidad de Málaga.
- Simó, N., i Telford, J. (2012). Vic: The challenges facing schools in a small, newly diverse, Catalan city. *Improving Schools*, 15(3), 211–227.



- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slattery, M., i Willis, J. (2003). *English for Primary Teachers* (148th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dins S. i M. C. Gass (Ed.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Tebé, J. (2005). *Materials per a l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes i la música com a elements transversals*. Memòria de Llicència d'Estudis. Recuperat el 30 de gener de 2014 des de <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200405/memories/974m.pdf>.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Editorial Graó de IRIF, SL.
- Toop, D. (2000). The Evolving Language of Rap. Dins J. Potter (Ed.), *The Cambridge Companion to Singing*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-52.
- Toscano, C. M. (2010). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*. Tesi doctoral. Universidad de Huelva.
- Tragant, E. (2006). Language Learning Motivation and Age. Dins C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 237-273.
- Vallbona, A. (2014). *L2 Competence of Young Language Learners in Science and Arts CLIL and EFL Instruction Contexts. A Longitudinal Study*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres-Nueva York: Longman.
- Van Lier, L. (2002). Ecology, contingency and talk in the postmethod classroom. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, (8), 1-20.
- Van Lier, L. (2004a). La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción. *Nuevas Formas de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, 115-131.
- Van Lier, L. (2004b). The semiotics and ecology of language learning. *Utbildning&Demokrati*, 13(3), 79-103.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *DILIT- International House*, 2-6.

- Vigotsky, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 10). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Vinzentius, C. (2007). *Let's sing and rap! –Wortschatzarbeit zu Themenfeldern in einem Song un Rap gestützten Englishunterricht der Grundschule*.Tesi doctoral. Universität Hamburg. Recuperat des de: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/3829/pdf/Diss4.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weatherford Stansell, J. (2012). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. Recuperat el 16 de juny de 2012 des de <http://mste.illinois.edu/courses/ci407su02/students/stansell/Literature%20Review%201.htm>
- Welch, G. F. (2005). Singing as Communication. Dins D.Miell, R.MacDonald i D.Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (239–259). Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Williams, M., i Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. (Edinumen, Ed.). Cambridge University Press.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. Dins C. J. Fillmore, W. S. Y. Wang, i D. K. Kempler (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press.
- Wood,, D. (1998). *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicologia educativa*. México: Prentice Hall.